



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TRATAMENTO DA
HETEROGENEIDADE DE SABERES NA
ALFABETIZAÇÃO**

Débora Félix Braga

Brasília, Dezembro de 2013.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE SABERES NA ALFABETIZAÇÃO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Solange Alves de Oliveira Mendes.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Emilia Gonzaga de Souza (examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dda. Sheila Schechtman (examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, Dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me mostrar, de uma forma tão bela, o quanto é gratificante o ato de educar e por me conceder a oportunidade de participar desse processo de imensurável prazer.

À minha família e ao Eduardo, que, mesmo diante de tantos obstáculos, demonstraram total apoio ao progresso dessa jornada.

Aos meus amigos que fiz durante a minha caminhada na UnB: Andrea, Liliane, Géssica, Paulo, Ricardo, Francisco e outros que contribuíram de uma maneira tão acolhedora.

Às minhas professoras Maria Emília e Sheila Schechtman, pelas orientações tão significativas que me levaram ao encontro da professora Solange Alves pela qual o meu apreço é inestimável.

A todos os membros da comunidade escolar na qual pude realizar esta pesquisa, muito obrigada a todos pela receptividade e pelo apoio à pesquisa.

A todos os servidores da Universidade de Brasília que, sem estes, não seria possível seu funcionamento.

Dedicatória

*À minha querida mãe Maria Mitair pela
qual o meu amor é imensurável.*

BRAGA, Débora Félix: **As práticas pedagógicas e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização**. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2013.

RESUMO

O presente estudo buscou analisar concepções da prática pedagógica no que se refere ao tratamento dado à heterogeneidade de saberes no 1º ano do 1º ciclo, na área de linguagem. A partir das décadas de 1980 e 1990, houve mudanças significativas no âmbito das contribuições teóricas nos campos da alfabetização e do letramento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; MORAIS, 2012; 2005; SOARES, 1998). Acoplado a esses aspectos, o trato da heterogeneidade das aprendizagens também vem sendo prioridade em algumas pesquisas (OLIVEIRA 2010; 2004; CRUZ, 2008). No intento de alcançar o objetivo da pesquisa, recorri, como instrumento metodológico, à entrevista semi-estruturada realizada com três professoras do 1º ano do 1º ciclo de uma escola pública de ensino fundamental I do Distrito Federal, no período entre 14 a 21 de outubro de 2013. Para tratamento dos dados, optei pela análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Como dado geral da pesquisa, observei que as professoras tinham clareza quanto à existência de diferentes demandas de seu cotidiano, entretanto, pareciam encontrar dificuldades nas formas de didatização dos objetos de conhecimento na sala de aula, ajustando, claro, o ensino a essa heterogeneidade.

Palavras-chave: Heterogeneidade de saberes, práticas pedagógicas, escrita, alfabetização, letramento.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	12
2.REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 Ciclos de aprendizagem, heterogeneidade das aprendizagens e prática docente: eixos que se entrecruzam no contexto escolar.....	14
2.2 Alfabetização e letramento: influência desses eixos de ensino de língua no 1º ciclo.....	19
2.3 A heterogeneidade de saberes na alfabetização.....	25
3-METODOLOGIA DE PESQUISA.....	28
3.1 Objetivos	30
3.1.1 Objetivo Geral.....	30
3.1.2 Objetivo específico.....	30
3.2 Contexto da pesquisa: breve caracterização da escola.....	30
3.2.1 Participantes.....	31
3.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	31
3.4 Procedimentos de construção e análise de dados	32
4-ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
4.1 Concepções das professoras acerca da alfabetização e letramento.....	35
4.2 Aspectos ressaltados pelas professoras quanto à rotina de trabalho com alfabetização e letramento.....	38
4.3 Heterogeneidade de aprendizagens na sala de aula: a que fatores as professoras atribuíam?.....	40
4.4 Administração do tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos educandos: de que modo as professoras conciliavam?.....	42
4.5 Encaminhamentos didáticos em sala de aula.....	43
4.6 As reações das professoras frente ao erro do educando.....	45
4.7 O livro didático e o seu tratamento dado à heterogeneidade de saberes.....	46
4.8 A leitura na sala de aula: como as professoras concebiam essa atividade?.....	47
4.9 Formação continuada como aliada da alfabetização e letramento.....	48

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE.....	56
I - Roteiro das Entrevistas semi-estruturadas com as professoras.....	56

MEMORIAL EDUCATIVO

Nasci numa cidade do interior de Goiás chamada Hidrolina, no dia 08 de outubro de 1991. Sou a filha mais nova da família, sendo minha irmã seis anos mais velha. Meus pais tinham um pequeno comércio nessa cidade. Em relação à escolaridade de meus pais, minha mãe fez magistério (atual Normal Médio) e, algumas vezes, lecionava na escola da cidade. Meu pai possui poucos anos de escolaridade, motivo pelo qual minha mãe, muitas vezes, o ajudou na sua alfabetização. Minha avó materna morava em uma fazenda naquele município, local em que havia uma escola rural multisseriada que era dirigida por uma tia minha, a qual participou do meu processo de alfabetização, pois estudei nessa escola nas minhas séries iniciais.

Alguns anos depois, vim para Brasília em 1999, momento que marcou minha formação, não só acadêmica como, também, como pessoa. Passei por diversos contratempos com essa mudança, desde as novas escolas até as mudanças no âmbito familiar. Assim, saí de uma cidade do interior e vim para as proximidades da Capital do país que, na minha ótica, trouxeram diversas consequências, tanto nas vivências sociais quanto nas oportunidades de estudos.

Na escola, durante muito tempo, sofri pelo fato de falar diferente dos meus colegas, por ser de uma cidade do interior de Goiás. Tenho isso como uma lembrança muito forte na minha memória. Por exemplo, o estranhamento, por parte dos colegas, pelo meu sotaque com o “erre” bem carregado, típico do goiano do interior do estado.

Durante o período em que estive no ensino fundamental, quando ocorreu outra troca de escola, pude perceber o quanto as pessoas são diferentes umas das outras. O fato mais marcante dessa época é a lembrança que tenho de um colega de classe que, na sexta série, atual sétimo ano, fazia a leitura de um livro não muito apreciado pelas crianças dessa idade que era “Dom casmurro”, de Machado de Assis. Essa leitura era estimulada por sua família, porém, o interesse dele por esse passatempo era visível. Essa foi uma das questões que refletiu até hoje na minha vida: “O quanto são distintos os saberes das crianças que estão situadas num mesmo ano escolar”.

Sempre fui muito influenciada a investir na área educacional, tanto pelos meus familiares quanto pelos fatos que aconteciam comigo que acabavam por me dirigir para

tal campo. Assim, passei no vestibular para o curso que sempre estive como uma das principais opções: pedagogia. Pude ter a graça de perceber o quanto a minha profissão é importante para o bom desenvolvimento da sociedade e tenho muito orgulho disso.

No decorrer do curso de pedagogia, passei por algumas situações que creio ser importante citá-las, pois influenciaram no meu desenvolvimento tanto acadêmico quanto no meu desenvolvimento como ser humano. Quando eu estava no terceiro semestre, assim que este teve início, minha mãe, que era e é a minha base que me sustenta como uma pessoa cada vez melhor, teve um AVC (acidente Vascular Cerebral). Esse fato fez com que eu tivesse que trancar a minha matrícula do semestre, pois, além de estar totalmente abalada emocionalmente, minha mãe era quem sustentava financeiramente a família com sua força imensurável.

Um dos grandes problemas embutido nesse acontecimento era o de ela não possuir, na época, plano de saúde e, assim que a levamos para um hospital público, o médico nos informou que ela estava bem, que era melhor levarmos para casa, além de realçar que o hospital não seria um bom lugar para ela ficar (o que não condizia com o estado de saúde dela que era totalmente debilitado). Assim, após esse acontecimento, eu e minha irmã, sem alternativa mais justa, a levamos para um hospital particular sem nenhum recurso financeiro por nossa parte. Chegando lá, descobrimos que o estado dela era gravíssimo e que o AVC havia afetado quase a metade do cérebro. Obtivemos a informação de que teria que ser internada na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) com urgência e, para isto, nós teríamos que deixar no hospital dois cheques de vinte mil reais para os recursos necessários. Após deixarmos minha mãe sob os devidos cuidados dos médicos, fomos à Defensoria Pública da União para buscarmos por nossos direitos como cidadãos. Assim, entramos com um processo para que o Governo do Distrito Federal custeasse os gastos feitos num hospital particular, praticamente obrigadas (eu e minha irmã) a procurá-lo após nos ser negado o devido atendimento num hospital público.

Durante esse longo período de desgaste emocional, eu estava sem condições que recomeçar a minha vida acadêmica. Porém, essa desistência não seria bem vista pela minha mãe, sendo isto que me fez não desistir assim tão facilmente.

Passamos, praticamente, um ano com esses problemas envolvendo idas à consulta e todas essas práticas que são de costume a um paciente passado por um AVC.

Porém, graças ao meu bom Deus (e é isso que os três médicos dela dizem), minha mãe está totalmente recuperada do acidente sem nenhuma sequela. Hoje posso perceber o quanto os seus ensinamentos foram (e são) importantes para mim, na minha construção como uma pessoa cada dia melhor e mais forte.

Esse acontecimento também foi importante para que fosse ensinado a minha pessoa como professora o quanto é importante a valorização e a sensibilização acerca do que venha a ocorrer com um aluno que, mesmo que este não fale claramente o que está ocorrendo, pode estar passando por momentos difíceis.

Uma das experiências profissionais que tive acabou por despertar, em mim, um grande interesse pela educação infantil. Atuei como professora assistente numa escola particular bilíngue com crianças de três a quatro anos de idade. Através dessa vivência, pude notar o quanto essa fase da vida de uma criança é importante para o seu futuro escolar. Outras experiências determinantes para a escolha da minha linha de pesquisa foram as proporcionadas pela disciplina de “Processos de Alfabetização”, conduzida pela professora Ana Dilma, além do Projeto IV¹ orientado pelas professoras Sheila Schechtman e Maria Emília. Esta última experiência foi a que notei que poderia lidar com os meus dois focos de interesse de investigação: alfabetização e educação infantil.

Durante os momentos de observação de aula, marcados por uma longa incursão na escola, numa turma de alfabetização², percebi algo que é muito frequente no ambiente escolar: a heterogeneidade de saberes dos alunos locados numa mesma turma.

No decorrer desses meses de observação, tive acesso a vários documentos que fazem parte do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fornecidos pela professora Ana Dilma, o que me fez perceber que essa característica (heterogeneidade) notada por mim nessa turma de alfabetização era algo pertinente de investigação e estudo.

Deste modo, vários acontecimentos na minha vida me levaram a perceber o quanto é pertinente essa ideia de auxiliar pessoas em seus respectivos níveis de

¹Corresponde ao núcleo duro de estágio supervisionado, sendo composto de diferentes modalidades de trabalhos com prática docente realizadas pelo aluno em instituições escolares e não escolares. Neste momento, os projetos IV são alvo de debates entre os docentes que sentem a necessidade de reconfigurar sua estrutura, de forma a adequá-los às necessidades de formação dos Pedagogos, bem como atender, de forma efetiva, às demandas das Diretrizes Curriculares da Pedagogia (CNE/CP, Resolução 01 de maio de 2006).

²A alfabetização (no sistema seriado) corresponde ao 1º ano do 1º ciclo.

desenvolvimento: tanto intelectuais quanto pessoais e sociais. Tais fatores, contribuem para realçar que fiz a escolha correta, a escolha que me ajuda a ser útil na vida de várias pessoas: a de ser educadora!

1.INTRODUÇÃO

Conforme realço na seção referente ao memorial, as vivências proporcionadas pelo projeto IV e pela experiência como professora auxiliar, ocorrida numa escola particular por meio de um estágio, suscitaram meu interesse em refinar mais a discussão da heterogeneidade de saberes numa mesma turma. Diante desse quadro, indago: é possível atender às diferentes demandas de aprendizagem presentes na sala de aula? Através daquelas experiências, pude observar o quanto as práticas dos professores influenciam no percurso do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sendo algo que exige formação, envolvimento e clareza quanto aos encaminhamentos didáticos. Com isso, acentuo a relevância do tema para pensar a formação e atuação profissionais no campo da alfabetização.

No contexto atual, o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens vem sendo tratado em vários estudos, a partir do contexto dos ciclos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010; 2004; CRUZ, 2008).

Oliveira (2004), ao analisar o ensino de professoras que atuavam no 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Recife,³ constatou que a ausência de definição de metas ou expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento, a cada ano-ciclo, desencadeou, naquele contexto, a elaboração de diversas “táticas”. Algumas professoras optavam por, em certos dias e horários da semana, reenturrar os alunos de duas turmas do mesmo ano do primeiro ciclo, de modo a poder tornar os grupos mais homogêneos e propor atividades diferenciadas, conforme a sala de aula em que os alunos ficavam, mas unificadas para todos que ocupavam a mesma sala. Antes as dificuldades de atender à diversidade dos educandos, algumas das mestras pesquisadas chegaram a declarar que os profissionais responsáveis pela discussão da proposta pedagógica, ancorada nos ciclos de aprendizagem, não conseguiram clarificar, para além dos pressupostos teóricos, formas de operacionalização da proposta no âmbito da sala de aula.

³ É preciso ressaltar que o primeiro ciclo compreende três anos: 1º, 2º e 3º anos que equivalem, no sistema seriado, à alfabetização, primeira e segunda séries. Os conceitos de estratégias e táticas estão ancorados em Certeau (1994).

Como elementos essenciais dessas práticas cotidianas, as *estratégias*, conforme Certeau (1985, p. 15), se constituem enquanto “cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”. A *tática* “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”. De acordo com o referido autor (1985), quando não estamos no nosso terreno, aproveitamos a conjuntura, as circunstâncias, para dar um “golpe”.

Recentemente, através do material presente nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), observo, também, uma ênfase dada ao trato da heterogeneidade das aprendizagens.

A partir desse referencial, sinalizo a importância de investigar e analisar concepções da prática docente que apontam para as alternativas didáticas e pedagógicas empregadas na sala de aula para atender às diferentes demandas de aprendizagem na alfabetização.

Para isso, organizo o trabalho em três capítulos. Primeiramente, abordarei aspectos referentes ao tema de heterogeneidade de saberes, os conceitos de escrita, alfabetização e letramento e a heterogeneidade de saberes na alfabetização; e aos principais conceitos com o objetivo de embasar a análise de dados.

Já no segundo capítulo, anuncio os procedimentos e instrumentos metodológicos empregados na pesquisa. Por fim, o terceiro capítulo foi dedicado à análise dos dados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ciclos de aprendizagem, heterogeneidade das aprendizagens e prática docente: eixos que se entrecruzam no contexto escolar

Uma das reflexões acerca da profissionalização docente é a questão da habilidade de lidar, de uma maneira mais democrática, com as diferenças de desenvolvimento presentes nas salas de aula, de uma maneira geral, lidar com as diversidades individuais e culturais (PINTO, 1999).

Um dos grandes desafios que os professores enfrentam atualmente é o de conseguir conceber a heterogeneidade de saberes como algo positivo e utilizá-la como uma ferramenta que auxilie as práticas pedagógicas. Esse debate é recente se considerarmos que, anterior às décadas de 1980/1990, o modelo tradicional de ensino apostava na existência de uma homogeneidade das aprendizagens na sala de aula. Com isso, os altos índices de evasão e repetência escolares, assumiram centralidade em muitos estudos realizados naquelas décadas. Como, por exemplo, nos estudos de Krug (2002, p.52) em que a autora traz o dado do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais de 1998 (INEP), de que 11,1% dos alunos eram excluídos do sistema escolar, anualmente.

Conforme Leal, Cruz e Albuquerque (2012)

é importante destacar que as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades, não apenas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, mas, também, em relação a outros conteúdos escolares. Muitas vezes, atribui-se tais diferenças apenas a questões individuais, geralmente cognitivas ou comportamentais, entre as crianças. No entanto, tais diferenças são resultantes de diversos fatores. O percurso de vida é uma delas. Há crianças que recebem informações qualificadas sobre a escrita desde muito novas, enquanto outras não têm tal tipo de oportunidade (p 12).

De acordo com um dos artigos organizados por André (1999), por mais que haja um agrupamento de alunos, com as idades próximas, numa mesma classe, esses indivíduos podem possuir ritmos de aprendizagens diferenciados, não aprendendo da mesma maneira e no mesmo tempo. Isso se dá, muitas vezes, ao fato de cada indivíduo ter suas singularidades e estar exposto a experiências extraescolares diferentes. Assim,

pode-se constatar a impossibilidade de haver salas de aula com características homogêneas.

Segundo a autora supracitada, a característica de heterogeneidade de saberes pode ser vista de um ponto em que o professor possa utilizá-la a seu favor, não tendo uma concepção negativa desta, que é algo natural e inevitável. Assim, não se faz necessário a rotulação e organização desses alunos em turmas como supostamente homogêneas, levando sempre em consideração o quanto é importante a interação existente entre esses alunos com diferentes níveis de saberes em uma atividade que venha a ser uma promotora de várias aprendizagens. Ressalta-se, também, que é necessário um trabalho docente árduo no que tange ao planejamento de atividades que perceba a heterogeneidade de saberes dos alunos, pressupondo ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma.

Um das propostas de organização do ensino que vem, entre outros aspectos, realçando o tratamento didático e pedagógico da heterogeneidade na sala de aula é a dos *ciclos de aprendizagem*. Em contrapartida, a reprovação ao final de cada série existente na organização seriada atua como algo que persiste com a tentativa de homogeneizar os saberes nas salas de aula.

Segundo Arroyo (1999), é necessário que ocorra uma observação minuciosa que precede a definição do tipo de organização de escola (em ciclos) seria a mais indicada, pois

As expectativas quanto à organização da escola em ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desconhecidas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competência, de alfabetização – por exemplo os CBAs⁴ -, como poderíamos ter ciclos de ‘matematização’ ou do domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensinoaprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio. Na maioria dessas propostas, a lógica seriada não é alterada, por vezes, é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção (ARROYO, 1999, pp 155-156)

Segundo Barretto; Sousa (2005),

⁴ Ciclos Básicos de Alfabetização.

os ciclos [...] compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (p. 660).

Lembramos, aqui, que essa forma de organização escolar tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/1996) que, em seu artigo 23, explicita que

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 em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (1996).

Vale ressaltar que o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens na sala de aula pode (e deve) passar por um processo de reflexão coletiva, de formação continuada no âmbito escolar. Nesse sentido, penso ser viável a adoção de alternativas didáticas e pedagógicas que atendam às diferentes demandas de aprendizagem. No momento em que o professor está atento a esse aspecto, certamente os alcances quanto às aprendizagens esperadas serão visíveis. Destaco que essas mudanças/alternativas didáticas e pedagógicas estão ancoradas nas reflexões de Chartier (2000). De acordo com a autora, mudanças de natureza didática seriam aquelas vinculadas aos saberes presentes nos livros didáticos; já as mudanças de natureza pedagógica estariam ligadas à organização do trabalho pedagógico do professor, acoplando aspectos como: avaliação da aprendizagem, encaminhamentos didáticos na sala de aula, tratamento da heterogeneidade, entre outros.

Há grandes desafios didáticos para organizar o ensino considerando os diversos ritmos de aprendizagem, entretanto, conforme destacamos anteriormente, cremos ser possível avançar nessa perspectiva dada a natureza do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, bem como no âmbito da sala de aula. Assim, segundo Oliveira (2010):

os ciclos têm imposto mudanças nas práticas pedagógicas de modo que, embora haja professores que não considerem essa proposta como uma opção viável ao ensino, eles vêm se mostrando incomodados com as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos educandos (p.66).

Algo que é constantemente observado nas pesquisas desenvolvidas pelos estudiosos quanto à heterogeneidade é a necessidade de esse aspecto ser problematizado no âmbito acadêmico e escolar. Um dos caminhos é propor estudos acerca da didatização dos objetos de conhecimento nas salas de aula. De acordo com Morais (2005), esse processo é caracterizado pela transformação que um objeto de conhecimento passa a ponto de ser “ensinável”, ou seja, de se tornar um objeto de ensino.

Reportando-me a alguns dados do estudo desenvolvido por Oliveira (2010), realço, de início, algumas das concepções e práticas docentes relativas à heterogeneidade no contexto dos ciclos de aprendizagem. A autora relata, com base nos dados apreendidos, que uma das práticas utilizadas pelos professores está situada em avaliações e “sondagens” e que a maneira como ocorrem os encaminhamentos didáticos, ou seja, as formas de organização dos alunos em sala, sinalizam para variações, tais como os trabalhos realizados em grupos, em duplas. A partir dessa diversificação, o estudo sinaliza para uma variação, também, nas formas de intervenção didática, considerando os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

Proporcionar essa organização em ciclos na escola corresponde, entre outras questões, a repensar as práticas docentes. Entre essas práticas, nota-se o olhar voltado para as diferenças sócio-culturais presentes em sala de aula, o planejamento das atividades em coletivos de ciclos e não ano a ano, a compreensão de que a homogeneidade não existe e que a realidade é complexa o suficiente para enriquecer todo o currículo, organizando projetos de trabalho com um significado para além da própria escola. Porém, Oliveira (2004) enfatiza que

o impacto vivido com o processo de implantação dos ciclos na secretaria municipal de ensino de Recife foi notório. Uma das mestras chegou a enfatizar que o “tumulto foi visível” naquela ocasião, já que as professoras não sabiam como proceder dali por diante, nas práticas

de ensino e de avaliação. Esse cenário gerou várias concepções em torno dos ciclos: houve quem concordasse com o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, no entanto, não deixava de sugerir a retenção, em alguns casos. Por outro lado, a concepção de que era preciso retomar o sistema seriado também foi anunciada. Essas distintas compreensões do ciclo culminaram com a recorrência de várias “táticas de sobrevivência” (p 107).

Ao pensarmos acerca da pluralidade de saberes, a linha de pensamento sociointeracionista de Vygotsky (1988) nos leva a perceber o quanto se faz necessária essa pluralidade num ambiente como a sala de aula, possibilitando aos alunos desfrutarem, da melhor forma, dessa característica sempre com as mediações bem feitas por um professor, assim, o autor define a *Zona de Desenvolvimento Proximal* como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1988, p. 114) .

Algo relevante quanto às ações dos professores de turmas heterogêneas é a atitude de embasar essas práticas nos conhecimentos do aluno, ou seja, a fonte maior de informação para o trabalho do professor. Assim, existe uma questão importante quando o assunto é diversidade de saberes: a necessidade de o professor perceber os diferentes interesses e necessidades dos alunos e articular com as expectativas de aprendizagem previstas para o ano/série em que trabalha. Essa ação só é possível de ser concretizada a partir da atitude de uma observação permanente, fazendo com que haja uma reflexão sobre suas ações e, em consequência disso, uma adequação dessas ações às necessidades de cada aluno.

Assim, existem propostas em que há opções por um currículo que não esteja embasado em disciplinas escolares, mas, sim, em conteúdos voltados para as vivências socioculturais dos alunos. Sendo que,

o conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problema reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade (KRUG, 2002, p. 17).

Assim, entender que os alunos aprendem por meio de um processo de apropriação sobre a sua realidade, com base em suas relações interpessoais e, a partir de seu meio social, pode ser algo nem tanto complexo, quanto ao discurso, mas que, diante desse modelo tradicional de ensino, muitas vezes, notável nas ações dos professores (que é oriunda de um complexo sistema educacional), toma proporções quase inatingíveis.

Perrenoud (1993, p.121) defende a linha de pensamento em que há uma precisão e importância da constante pesquisa e investigação como prática docente. Segundo ele,

a investigação obriga a ver, de forma precisa e diferenciada, os fenômenos de que geralmente nos percebemos de uma maneira global e difusa. (...) A investigação obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações, não vemos bem, nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque vemos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. (...) A investigação ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, o recalcado, o não-dito. (...) A investigação obriga a ter em conta a diferença e a diversidade (1993, pp. 122-123).

Um dos grandes benefícios trazidos no bojo dessa prática docente investigadora é a consciência do quão diversos são os saberes e interesses dos alunos, sendo que o professor lida com a totalidade da turma em geral e consegue perceber cada especificidade de seus alunos. Essa atitude é o que torna o professor um bom profissional, sensível às diferenças que estão inerentes ao ser humano em geral, principalmente quando o assunto é o nível de saberes.

A seguir, destacarei, dentro do que me propus a investigar, contribuições oriundas do campo da alfabetização e do letramento, considerando, claro, o aspecto da heterogeneidade.

2.2 Alfabetização e letramento: especificidades de cada eixo

A partir da década de 1980, com a elaboração da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), posturas relativas à alfabetização passaram a ser revistas. O ensino focado na apropriação do sistema de escrita alfabética não passa por uma questão de método, do melhor método para alfabetizar, ao contrário, há, segundo alguns autores (MORAIS, 2012; 2005) um árduo processo, realizado pelo sujeito que aprende, de reconstrução daquele objeto de conhecimento.

De acordo com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), acerca da Psicogênese da Língua Escrita, a escrita é concebida como sistema notacional e, como tal, é marcado por um processo de construção pela criança sobre esse sistema. Essa concepção provocou algumas mudanças na alfabetização. Ou seja, do ponto de vista construtivo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a criança enfrenta uma série de etapas para se apropriar das propriedades da escrita até construir a base alfabética de escrita. A partir da década de 1990, segundo Santos (2007), é notado o surgimento de um novo termo que está associado à alfabetização: o letramento. Esse termo é oriundo da língua inglesa (*Literacy*) que, de acordo com Soares (1998), significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. A autora ainda aponta, que a alfabetização é marcada pela apropriação da tecnologia da escrita. O letramento, por sua vez, é marcado pelos diferentes usos da linguagem.

Em se tratando desse eixo da linguagem, Tfouni (2010) aponta que,

enquanto os sistemas de escrita são um produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito. A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem (...). A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (...). O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, pp. 11-12)

A autora aponta que a escrita é concebida como um produto cultural por excelência, sendo assim, uma consequência da atividade que veio sendo desenvolvida no decorrer da história da humanidade. A autora prossegue sinalizando que há cerca de 5.000 anos tivemos indícios da escrita na humanidade, sendo esta submetida a várias ações que levaram à sua difusão e desenvolvimento, envolvendo os vários aspectos sociopolíticos que estão permeados na sociedade (TFOUNI, 2010, pp 12-13).

Nós, seres humanos, somos dotados dessa capacidade cognitiva especial de produzir marcas que possam transmitir alguma mensagem ao outro. Segundo Morais (2005),

Diferentemente dos outros animais, nós, os seres humanos, temos uma capacidade cognitiva especial: a de produzir notações, marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real. É uma capacidade exclusiva de nossa espécie, que transmite às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical (p32).

Ainda de acordo com Morais (2005; 2012), o sujeito cognoscente, ao se apropriar do objeto escrita alfabética, passaria por um longo e árduo processo. Esse é marcado por várias propriedades, tais como: aprender que nas sociedade ocidental se escreve da esquerda para direita, que as letras tem formatos fixos, entre outras. Com isso, Morais aponta que o sujeito que aprende se apropria de um sistema notacional com propriedades e não de um código como muitos pensam. Sendo que a distinção que ele traz para os termos código e sistema notacional é que o código, por exemplo, em uma brincadeira de criar enigmas, é o que vai substituir um sinal (letra) do sistema notacional de escrita (p 31).

O conceito de alfabetização sofreu e vem sofrendo diversas modificações no decorrer da história (MORAIS, 2005). Sendo assim, um dos benefícios de o professor estar sempre buscando uma formação continuada reflete nessa atualização desses conceitos que, como já mencionado, são muito importantes de determinantes para uma prática pedagógica bem sucedida.

Uma das estudiosas que marcou uma divisão quanto aos conceitos de alfabetização foi, conforme realcei, Emília Ferreiro (1985). A partir de seus estudos, passamos de um conceito de alfabetização em que o enfoque estava voltado para o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons, a um conceito bem mais amplo, como um procedimento interno, que ocorre de maneiras diferentes, considerando especificidades do contexto, entretanto, as marcas de apropriação seguem algumas características gerais. Nesse caso, o sujeito que aprende passa por um longo e complexo processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e não de um código. Essa concepção traz implicações não só à forma de conceber esse objeto de conhecimento como as formas de ensiná-lo.

Segundo Oliveira (2010), “nenhuma dessas discussões⁵ considerava as concepções das crianças acerca do sistema de escrita. A criança era vista como uma ‘tábua rasa’ que precisava ser ‘preenchida’ com letras e palavras, conforme determinado método” (p 75).

Há grandes obstáculos e conflito cognitivos, fazendo com que a criança esteja em constante coordenação de informações e reconstrução de seu conhecimento apropriado, provocando, assim, mudanças internas e grandes avanços para se chegar ao pleno desenvolvimento da escrita e da leitura. É “uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle” (FERREIRO, 2003, p.63).

Emília Ferreiro (1985) também deixa claro que a escrita que é concebida como um sistema não pode ser considerada como um código, mas, sim, como um sistema de representação. Desta forma, tomando como referência essas características da escrita é que se pode pensar em alfabetização.

Ao se referir ao código, Morais (2005, p. 31) diz que ele é caracterizado pelo “uso de um conjunto de sinais que substituem os sinais de outro sistema notacional, no nosso caso, o alfabético”. Sendo assim, para um sujeito utilizar esse código, o autor relata que é necessário que ele já tenha entendido o funcionamento do sistema notacional (sistema alfabético), cujos símbolos foram substituídos e memorize os novos símbolos substitutos.

Tfouni (2010) sintetiza, de forma bem clara, essa nova etapa da concepção de alfabetização:

[...] a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependências da primeira à segunda, mas é, antes, uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente (TFOUNI, 2010, p.21)

⁵ Acerca dos antigos métodos de alfabetização.

Assim,

O processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear (som-grafema), é antes um processo complexo, que acompanha o desenvolvimento, e que passa por estágios que vão desde microdimensão (...) até um nível mais complexo (TFOUNI, 2010, p.21).

Assim, enquanto a alfabetização está focada na apropriação do sistema de escrita alfabética pelo aluno; o letramento se refere aos pontos sócio-históricos que estão envolvidos na aquisição dessa escrita pela sociedade. O uso da linguagem, conforme aponta Soares (1998), nos mais diferentes contextos sociais.

É válido ressaltar que esses dois termos são, a todo momento, associados, porém, o letramento pode ser mencionado, também, em casos em que não há a aquisição da escrita por parte do indivíduo. Segundo Tfouni (2010),

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Busca, investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remontando ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos (p.22).

Acerca dessa ideia, também existe um trabalho organizado por Santos (2007) em que a autora explicita como esses indivíduos que não passaram pelo processo de aquisição da escrita participam dos processos de letramento. Segundo ela,

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e, nessas práticas, desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade (pp 16-17).

Soares (1998), em sua linha de pensamento, deixa nítido o quanto é necessário que ocorra uma reflexão sistemática por parte dos professores para que este não trabalhe com o letramento somente e esqueça da alfabetização em si, sendo que apenas um ambiente letrado, por si só, não trará para o aluno a oportunidade de apropriação da língua escrita. Sendo assim, o ideal seria uma prática pedagógica que envolvesse os dois termos, resultando em uma ação de *alfabetizar letrando*. Nesse contexto, o aprendiz se apropriaria do sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, faria, de acordo com a autora, uso da linguagem presente nos mais distintos gêneros textuais.

Reportando ao processo de alfabetização, Morais (2005) aponta que os profissionais que lidam diretamente com a alfabetização, como os psicólogos, professores e linguistas, muitas vezes, utilizam palavras para se referirem à escrita alfabética que denotam outro sentido, como por exemplo: “código”, “decodificar” e “codificar”. Sendo assim, ao usar essas palavras para lidarem com a alfabetização, nota-se uma extinção da ideia de que o indivíduo para ser alfabetizado é necessário de conhecimentos letrados para comportar-se como tal. Como já mencionado, Morais (2005) relata que código é um conjunto de sinais que substitui um sinal do nosso sistema alfabético, por exemplo, uma letra. Sendo que a decodificação seria o “decifrar” desse enigma e o codificar pode ser comparado com a criação do enigma.

Desta forma, quando um adulto utiliza o conceito de escrita alfabética relacionado a um código, essa atitude reflete em uma ideia de que não existe uma complexidade envolvendo a alfabetização, algo que não condiz com a realidade existente na mente do educando e de qualquer outro ser humano.

Morais (2005) realça quais circunstâncias nos levam a conceber a escrita alfabética como algo complexo juntamente à sua aquisição:

Dito de outro modo, para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em

“dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir (MORAIS, 2005, pp 37-38).

Outra questão que é pertinente comentar, é em relação aos métodos de alfabetização que ainda podem ser vistos como algo muito utilizado pelos professores, porém, existe uma problemática muito grande acerca desses métodos que está associada à concepção de código, que, segundo Moraes,

os tradicionais métodos de alfabetização (...), independentemente de serem sintéticos (alfabético, fônico, silábico) ou analíticos (global, sentencição, palavração), sempre adotaram a concepção de escrita alfabética como código. Sempre viram a tarefa do aprendiz como restrita a memorizar informações dadas prontas pelo adulto. Cobia então ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar (MORAIS, 2005, p 41).

Desta forma, é perceptível o quanto são importantes os pequenos conceitos quando o assunto relacionado à alfabetização. Tendo isso em vista, pode-se observar que a prática de alfabetizar é algo muito sensível, aconselhando-se, sempre, uma contínua busca por novos conhecimentos por parte dos professores.

2.3A heterogeneidade de saberes na alfabetização

Os benefícios da heterogeneidade de saberes podem ser vistos a partir do momento em que concebemos esta característica não como um fator de exclusão, mas, sim, como algo natural, podendo ser observados diferentes percursos de vida, de interesses, de oportunidades dos educandos. Assim, o professor pode buscar tratar essas diferenças na perspectiva de garantir as aprendizagens, tendo em vista os direitos de aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Leal, Cruz e Albuquerque (2012),

Muitos professores, ao darem depoimentos sobre as dificuldades que encontram no cotidiano de seus trabalhos, explicitam a complexidade

das interações em sala de aula, sobretudo em relação à heterogeneidade de conhecimento das crianças. Dizem que é difícil contemplar todas as necessidades e que, muitas vezes, precisam dar atenção aos que “precisam mais” e deixam os outros sem suporte, ou realizam atividades com toda a turma, que não possibilitam a participação das crianças que não detêm determinados conhecimentos (p 06).

Assim, as autoras relatam, também, acerca da necessidade da diversificação das atividades propostas em turmas de alfabetização para que a sua prática alcance e contemple as diferentes expectativas e necessidades dos educandos, considerando, sempre, que cada criança possui necessidades diferentes. Podendo, assim, haver várias atividades em relação a um mesmo objeto de ensino.

Para que o professor possa realizar diversas atividades como o mesmo objeto de ensino, conforme as autoras, faz-se necessário que haja, por parte dele, um aprofundado conhecimento acerca do que será trabalhado,

Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente precisa conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele (LEAL, CRUZ, ALBUQUERQUE, 2012, p 09).

De acordo a linha de pensamento de Gallart (2004), é bom que haja o trabalho com os grupos heterogêneos pela seguinte razão:

Ao trabalhar com grupos heterogêneos, é facilitada a possibilidades de compartilhar conhecimentos e estratégias, utilizar a diversidade como riqueza para as aprendizagens e fomentar atitudes sólidas entre meninos e meninas (GALLART, 2004, p 51).

Um das estratégias que alguns professores utilizam para trabalharem melhor com a presença da heterogeneidade de saberes na alfabetização é a de diferentes agrupamentos, como sugere Leal (2005).

Para a autora, essa alternativa pode ser pensada em quatro modos básicos de organização das atividades: *Situações didática em grande grupo*, que são as situações em que o professor rege todo o grupo-classe, preparando uma única atividade, tendo em mente que todos os alunos desenvolvam determinados conhecimentos ou capacidades; *Situações didáticas em pequenos grupos*, sendo estas muito importantes para que ocorra a troca de experiências entre os alunos, no momento em que são propostas atividades unificadas (cada grupo trabalha independentemente, mas realiza a mesma tarefa) e *atividades diversificadas* (cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida); *Situações didáticas em duplas*, são momentos direcionados, principalmente para os alunos mais tímidos, em que os alunos levantam hipóteses, discutem e argumentam sobre suas ideias de uma maneira em que ele não precisa disputar a sua fala com um grupo maior; *Situações didáticas de trabalho individual*, esse momento é destinado para que o aluno possa organizar os seus saberes e ele mesmo e o professor perceberem o que está faltando (LEAL, 2005).

Corroborando com a perspectiva enfatizada por Leal (2005), o conteúdo presente em um dos documentos que embasavam o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado aponta que “o professor é um informante privilegiado, mas não é o único: se as atividades e agrupamentos forem bem planejados, os alunos aprenderão muito uns com os outros, mesmo que o professor não consiga intervir junto a todos os alunos todos os dias” (BRASIL, 1999, p 107).

Retomamos, dessa maneira, a linha de pensamento de Leal (2005) já que a autora defende “que alfabetizar é uma atividade complexa, que exige profissionalização, planejamento, conhecimento de diversos tipos, e compromisso, sendo necessário, portanto, dedicarmo-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (p 109).

A seguir, anunciarei os instrumentos e procedimentos metodológicos.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesse capítulo, foi priorizada a exposição de conceitos acerca da pesquisa qualitativa, os objetivos da pesquisa, uma breve caracterização da escola seguida dos perfis profissional e acadêmico das mestras que contribuíram com a pesquisa. Posteriormente, explicitarei os instrumentos metodológicos (entrevista semi-estruturada e observações de aula)⁶, bem como o tratamento dos dados.

A pesquisa foi organizada a partir da construção de dados e observações de sala de aula, obtidas da experiência proporcionada pelo projeto IV que, inicialmente, despertou em mim um grande interesse em aprofundar meus conhecimentos em temas que tinham como cunho central a heterogeneidade de saberes na sala de aula e como os docentes lidavam com essa característica tão marcante. Portanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, já que implica num contato direto do pesquisador com o ambiente escolar, o que favoreceu para que houvesse um entendimento mais detalhado da realidade observada, nos auxiliando no alcance dos objetivos almejados por essa pesquisa.

Ao ter como base uma pesquisa qualitativa, deve-se ressaltar a importância do contato prolongado do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, o que possibilitará uma observação significativa dos pontos a serem discutidos na pesquisa, tendo a oportunidade de observar as ações individuais do grupo situado em seu ambiente de trabalho e contexto social.

Desta forma, os instrumentos empregados na constituição dos dados presentes neste estudo foram: as entrevistas semi-estruturadas, a observação participante, visando um contato mais estreito do pesquisador com o grupo investigado. Assim, recorri às entrevistas semi-estruturadas, analisando, também, aos protocolos de observação realizadas em uma das turmas pesquisadas. Aproveitarei, portanto, dados das práticas nas análises das entrevistas, em se tratando dessa professora identificada como Professora A, acompanhada durante a realização do projeto IV.

⁶ as observações entrarão, somente, como complementação das análises de uma das professoras, identificada como Professora A.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está voltada para assunto sobre o qual é feito um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões ligadas ao momento da entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, não condicionando as respostas à um padrão.

Segundo Lüdke e André (2000), antes de iniciar a pesquisa, é importante que o pesquisador “planeje” a sua observação, ou seja, determine com antecedência quais são os fatores que serão observados para o desenvolvimento da pesquisa.

Ludke e André (1986) também deixam claro, em suas linhas de pensamento, que a entrevista é um procedimento de coleta de dados bastante utilizado nas pesquisas em educação. Relatam, assim, que “a grande vantagem dessa técnica em relação às outras é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 33-34).

Contudo, Ludke e André (1986) deixam claro o quanto este instrumento de pesquisa, a entrevista semi-estruturada, “é o que mais se adapta às pesquisas no campo educacional, porque apresenta um esquema mais livre, já que permite uma maior flexibilidade no momento de entrevistar os professores (...)” (p 35).

A pesquisa foi realizada numa escola classe (Ensino Fundamental I) da rede pública de ensino do Distrito Federal com três professoras regentes, sendo uma dessas turmas sujeitas às observações realizadas no projeto IV. Propomos, inicialmente, a observação do espaço escolar em geral e, assim, uma observação participativa da prática pedagógica exercida por uma das professoras participantes.

As observações na sala de aula ocorreram no período entre 09 de abril a 18 de junho de 2013, no turno vespertino. Os alunos e a professora foram bastante receptivos, o que me possibilitou observar as atividades planejadas nos dias da observação de forma bastante próxima dos alunos. As entrevistas com as professoras aconteceram no período entre 14 a 21 de outubro de 2013 e foram gravadas em áudio.

Com essas observações, anteriormente realizadas durante o projeto IV, foi estabelecido um contato mais estreito com a professora de uma das turmas, considerando que sua prática pedagógica seria uma base inicial para estabelecer uma análise articulada da prática com as concepções apreendidas por meio das entrevistas.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Analisar concepções da prática pedagógica quanto ao tratamento da heterogeneidade de saberes no 1º ciclo.

3.1.2 Objetivo Específico

Analisar alternativas “didáticas” e “pedagógicas” empregadas pelas professoras nas salas de aula para atender às diferentes demandas de aprendizagem dos educandos.

3.2 Contexto da pesquisa: breve caracterização da escola

No início, a instituição funcionava num espaço cedido pelo Quartel da Polícia Militar situado no Setor Sul do Gama. O prédio para funcionamento desta escola foi construído em 1970 e entregue a SEEDF (Secretaria de Educação do Distrito Federal) em dois de outubro desse mesmo ano, data de início de suas atividades escolares (inauguração). Inaugurada em 16 de outubro de 1970.

A EC (Escola Classe) atendia uma clientela oriunda de vários setores da cidade, inclusive do entorno. Muitos pais utilizavam endereços emprestados para garantirem a vaga na escola. Atendia, na ocasião da pesquisa, as seguintes modalidades da escolarização básica: Ensino Fundamental e Ensino Especial, essa última era organizada de acordo com o grau de comprometimento e com a estratégia de matrícula.

As famílias do corpo discente eram de classe social baixa e média, em sua minoria, eram comprometidos e acompanhavam o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos, buscando, sempre, informações, além de participarem das atividades propostas pela escola.

No ano de 2013, a escola contava com 414 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: três turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, quatro turmas de terceiro ano, cinco turmas de quarto ano e cinco turmas de quinto ano⁷.

O corpo docente era formado por vinte e dois professores graduados em pedagogia, um coordenador, uma pedagoga, um monitor, que auxiliava as professoras nas atividades realizadas em sala e fora dela, dois monitores de informática, uma professora atendendo na Sala de Recurso (assistindo os alunos com Necessidades Educacionais Especiais) e uma Supervisora Pedagógica.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Participaram deste estudo três professoras regentes responsáveis por três turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Duas professoras eram efetivas e possuíam formação em Pedagogia. A terceira era professora contratada temporariamente. Também tinha a graduação em Pedagogia e estava na escola há um semestre devido a um afastamento da professora efetiva da turma.

Todas as professoras tiveram suas formações na educação básica (ensino fundamental e médio) em instituições públicas, sendo que uma das entrevistadas (professora A) cursou o antigo magistério (atual normal médio) Já a graduação no ensino superior, foi realizada em instituições privadas por todas. Em relação às experiências profissionais, a professora A possuía 18 anos de exercício no magistério na secretaria de educação do Distrito Federal; a professora B possuía 10 anos de experiência na mesma condição; a professora C possuía seis anos de experiência, sendo que dois anos eram na secretaria de educação do DF e o restante em instituições privadas.

3.3 Instrumentos e procedimentos metodológicos

⁷ Primeiro ano corresponde à antiga alfabetização, segundo ano à primeira série, terceiro ano à segunda série, quarto ano à terceira série, quinto ano à quarta série.

Nesse estudo, os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: a observação participativa em uma das turmas que teve duração de cento e oitenta horas, visando uma aproximação e uma observação da prática pedagógica. Tive a oportunidade de observar, também, como ocorria o trato à heterogeneidade de saberes na alfabetização; e a entrevista semi-estruturada com as professoras, objetivando apreender, num universo mais amplo, as concepções das mestras acerca de aspectos da prática pedagógica vinculados, também, ao trato com a diversidade de ritmos de aprendizagem na sala de aula. Busquei esclarecer algumas questões, como por exemplo: as concepções de alfabetização e letramento e como as participantes lidavam com questões referentes à heterogeneidade de saberes dos educandos locados numa mesma turma. Relatando como era executada suas rotinas semanais e como agiam diante das questões relacionadas ao tempo de cada aluno para executar alguma atividade.

3.4 Procedimentos de construção e análise de dados

A escolha dessa instituição foi motivada pela facilidade encontrada em sua localização e por ter um interesse em estudar mais uma escola que esteve sempre presente em meus momentos de vida escolar no que se refere a sua proximidade com a escola que realizei o ensino médio.

No semestre anterior, entrei em contato com a equipe gestora sobre a possibilidade de realizar o estudo de pesquisa nesta instituição. Com o aceite da equipe, fui direcionada à turma de uma das professoras para realizar as observações e, após a realização dessa etapa, voltei à escola para dar continuidade com a entrevista semi-estruturada.

Nesta pesquisa, o material de análise foram as respostas fornecidas pelas professoras na entrevista semi-estruturada, realizada a partir da elaboração de roteiro, contando, também, com o auxílio dos dados colhidos na observação participativa, realizada durante o projeto IV, além das reflexões dos estudiosos utilizados no referencial teórico deste estudo. Assim, buscamos a identificação dos conceitos defendidos pelas professoras em relação a temas voltados para a alfabetização e

letramento dentro da heterogeneidade de saberes presentes nas salas de aula. Com base nos dados obtidos, busquei identificar os conceitos de letramento, alfabetização e a forma como as professoras concebiam as diferenças de saberes de seus alunos.

Para análise dos dados, recorri à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Esta envolve as seguintes etapas: iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens. Assim, especificamente, a análise de conteúdo constitui:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

Desta forma, é perceptível, pela definição apresentada, que a autora defende a ideia de variação entre os dois extremos que abrangem a investigação científica: a rigidez da objetividade e a produtividade da subjetividade, contribuindo para a elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência.

Ainda segundo Bardin (1977), o objetivo básico da análise de conteúdo pode ser resumido na manipulação das mensagens, no que se refere ao seu conteúdo e à expressão deste, evidenciando, desta forma, indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a mesma da mensagem.

Assim, para o bom andamento do processo, a contextualização deve ser considerada como uma das principais atitudes, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2005, p. 24)

Desta maneira, a análise de conteúdo é entendida como uma técnica para lidar com dados que visam identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005, p. 15). Ainda segundo Franco (2005), “a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (FRANCO, 2005, p. 25).

Os dados serão analisados tendo em vista, inicialmente, os pontos destacados a seguir, sendo que estes irão constituir os eixos da análise:

- Conceito de Alfabetização e letramento;
- Rotina do trabalho com alfabetização e letramento;
- Atribuições da heterogeneidade em sala de aula;
- Administração do tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos educandos;
- Encaminhamentos didáticos em sala de aula;
- As reações diante do erro do educando;
- O livro didático e o seu tratamento dado à heterogeneidade de saberes;
- A leitura na sala de aula;
- Formação continuada como aliada da alfabetização e letramento;

4. ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como relatado, anteriormente, no período de 14 a 21 de outubro de 2013 foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas com três professoras de uma instituição de ensino fundamental I do Distrito Federal. Esses dados obtidos a partir das entrevistas com as professoras permitiram que fossem extraídas algumas respostas, possibilitando, desta forma, a apreensão de opções didáticas e pedagógicas das profissionais (por meio da análise de conteúdo) para a questão central do estudo: a heterogeneidade de saberes na alfabetização.

Vejam, a seguir, o que as mestras apontaram.

4.1 Concepções das professoras acerca da alfabetização e do letramento

Como foi relatado no decorrer do estudo, o trabalho desenvolvido no 1º ciclo é marcado, no campo da linguagem, pela empreitada de ensinar a leitura e a escrita às crianças. As contribuições nos campos da alfabetização e do letramento são notórias, sobretudo a partir das décadas de 1980 e 1990. No eixo da alfabetização, ocorre uma apropriação de um sistema e não de um código, já que as principais dificuldades vivenciadas pelas crianças são de ordem conceitual. Elas não aprendem por uma perspectiva associacionista, memorística mas lançando mão de várias hipóteses até chegar a escrever alfabeticamente.

De acordo com Soares (1998), esse processo pode (e deve) ser norteado em articulação com o letramento que sinaliza para os diversos usos da linguagem presente nos gêneros textuais.

Recorrendo à entrevista, não poderia deixar de enfatizar os conceitos de alfabetização e letramento para as professoras e a influência que esses eixos porventura

ocupariam em suas práticas. ⁸Entre as três professoras entrevistadas, notei, por parte de duas delas, que não havia familiaridade com esses termos. Durante os relatos, foram visíveis as oscilações. Vejamos o que apontou a professora C:

É... são coisas totalmente diferentes, né?!... muitas vezes o professor pensa que alfabetização é o letramento, né?!... na verdade não, eles andam juntos em paralelo. Então tem que tá (sic) trabalhando esses dois eixos o tempo todo, principalmente pra gente que tá no primeiro ano (**Professora C**).

Embora a professora tenha atestado a relação de interdependência entre esses eixos, não apontou, durante o relato, suas singularidades. Por outro lado, notei, por parte da professora A, maior domínio sobre os conceitos, porém, defendia a escrita enquanto código, ao contrário do defendido por Moraes (2005) que aponta a escrita enquanto um sistema notacional, visto que não se refere à simples ação de codificar e decodificar, sendo algo bem mais complexo e profundo. Envolveria a apropriação de várias propriedades do sistema, a exemplo da articulação entre a escrita e a cadeia sonora. Apesar disso, observei ausência de clareza quanto às especificidades desses conceitos. De acordo com a professora A,

Letramento é diferente da alfabetização. Letramento é o todo, são os vários tipos de gêneros textuais. Já alfabetizar é a codificação... letramento é a leitura do todo, tanto na escrita quanto na leitura. Sendo que o letramento e a alfabetização não estão dissociados, são dois conceitos que andam juntos (**Professora A**).

É sabido que existe uma diferença entre tipos e gêneros textuais, porém, notei maior segurança na explicitação das concepções dessa professora, atestando articulação com o trabalho observado durante o estágio supervisionado. Entretanto, percebi que, apesar do seu grande interesse e empenho demonstrados pelo curso que está sendo realizado, oferecido aos professores da alfabetização, o PNAIC - Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, (BRASIL, 2012), a professora ainda concebia a

⁸ Destaco que nomeei professora A, B e C, a fim de resguardar suas identidades.

alfabetização de uma maneira diferente da qual é defendida pelos documentos que orientam e direcionam o referido curso.

Já a professora B, respondeu como ela compreendia o letramento, porém, não foi clara quanto ao seu conceito de alfabetização:

Agora com essa questão de interdisciplinaridade, o processo anda mais rápido tendo os dois, porque você vai trabalhar mais...você pode trabalhar uma receita, por exemplo, mesmo que o aluno não leia, não identifique uma letra a princípio, o ajuda a identificar e torna o avanço mais rápido e a alfabetização é mais prática do que você pegar o BA-BE-BI-BO-BU todo e apresentar para ele sem um contexto. Então, no caso o letramento seria uma contextualização que ajuda na alfabetização **(Professora B)**.

Não observo clareza na conceituação de alfabetização e de letramento. Dá para inferir a relação que a mestra atribuiu do segundo quanto ao primeiro processo, entretanto, não ficou clara, por exemplo, no relato, a superação da concepção da alfabetização reduzida aos métodos.

Apesar de duas das professoras não conseguirem conceituar os termos com clareza, foi perceptível, por meio de seus relatos, que não houve menção ao uso de métodos de alfabetização, que, de acordo com Galvão e Leal (2005), “é pertinente e urgente ainda pensar sobre a necessidade de organizarmos estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades” (p 12).

Assim, Roazzi, Leal e Carvalho (1996) citados por Galvão e Leal (2005) relatam que há entre todos os métodos de alfabetização

uma certa predisposição a não considerar os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Nenhum dos diferentes métodos (...) tem considerado a bagagem de conhecimento adquiridos pelas criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita, antes desta entrar na escola e ser alfabetizada. Estudos recentes (FERREIRO, 1988) tem demonstrado que a criança tem conhecimentos e concepções acerca da escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seus contatos diários com o mundo da escrita. Pode-se observar também (...), que há uma desconsideração da capacidade que os aprendizes tem de formular hipóteses, analisar o sistema da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1991), e usar

diferentes estratégias e indícios auxiliares no seu processo de descoberta (pp 19-20).

E, ainda, segundo Albuquerque, Ferreira e Morais (2008),

(...)as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, passou-se a defender que aprendam interagindo com os textos escritos. Isto é, o ensino deveria centrar-se em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o sistema de escrita alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos (p 253).

Interessante destacar que, embora muitos dos professores que atuam no então denominado ciclo da alfabetização (1º ciclo) venham participando de encontros de formação continuada que priorizam essa discussão de alfabetização numa perspectiva para o letramento, a exemplo do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), não observei tal clareza expressa no discurso das mestras entrevistadas. Isso revela o quanto temos que avançar não só em discussões teóricas, mas em formas de didatização dos objetos de conhecimento do campo da linguagem.

A seguir, destacaremos o que as professoras anunciaram como fazendo parte da rotina do trabalho proposta com os eixos de alfabetização e letramento.

4.2 Aspectos ressaltados pelas professoras quanto à rotina de trabalho com alfabetização e letramento

A explicitação da rotina de trabalho com alfabetização é importante, já que sinaliza para um planejamento das aulas. Nesse caso, tive interesse em saber como as mestras se organizavam para o trabalho com alfabetização e letramento durante a semana.

Assim, sabe-se o quanto se faz necessário que o professor tenha a sensibilidade de perceber que os seus alunos são diferentes e que a sua rotina precisa sempre estar pautada nessas condições. Isso não o impede, em absoluto, de ter um planejamento para a turma, mas, defendendo, nesse texto, a adequação do planejamento, das intervenções às singularidades das aprendizagens dos alunos.

Ao ser pronunciado o termo rotina, a professora C necessitou de uma explicação a mais sobre o que estávamos falando. Em seguida, apontou o seguinte:

A rotina da sala?... então, a rotina a gente começa com a rodinha, a leitura de livros... a gente tá trabalhando muito com sequência didática, né?!...então a gente procura sempre ser dentro daquele tema, aí depois vem as atividades propostas... aí a gente tem a rotina de sair, pelo menos, no mínimo, duas vezes por semana, sair do ambiente da sala de aula. Ir com eles pro campo, vir pro pátio... é... deixa eu ver o quê mais a gente tem de rotina... aí a gente faz a leitura do livro, faz o debate, aborda o tema. Aí temos o quanto somos⁹, o calendário, quantos faltaram, a quantidade de meninos e de meninas. Assim... é muita coisa pra lembrar, a gente faz todo dia e muitas vezes e, às vezes a gente faz até sem... **(professora C).**

Durante o discurso da professora C, percebi que ela, naquele momento, não conseguiu falar de uma forma clara acerca da sua rotina diária quanto ao trato específico com a alfabetização. Esse dado parece revelar incertezas, dúvidas quanto ao que realizava com os alunos diariamente, semanalmente. O contexto atesta isso, entretanto, o acompanhamento da turma permitiria maior clareza quanto ao seu modo de proceder em sala de aula. Conforme realcei nessa sistematização, o acompanhamento da prática da professora A no período em que realizei o estágio supervisionado (Projeto IV) permitiu maior clareza, visibilidade de suas escolhas didáticas e pedagógicas no trato com a alfabetização. Seu relato coincidiu com o observado, já que explicitou que em todas as aulas era planejada por ela uma sequência didática para atender todos os diferentes níveis presentes em sua turma, tanto relacionada à alfabetização quanto ao letramento. Segundo a mestra:

a minha rotina tem que atender tanto a alfabetização quanto o letramento. Eu faço uma sequência didática que atenda todos os níveis dentro da alfabetização e do letramento. E isto é diariamente!” **(Professora A).**

Embora tenha atestado a clareza da professora A quanto ao trabalho realizado com seus alunos do 1º ano, indico que essa constatação foi mais fruto do que observei

⁹ Atividade referente à contagem dos alunos.

se comparar ao seu relato anterior. Ela anuncia que realiza uma sequência didática, mas não explicita o que integra essa sequência.

Por fim, a professora B, ao se remeter a sua rotina, limitou-se a falar apenas de um tipo de atividade que ela realizava em sala de aula, que era a de leitura para trabalhar com o uso do “LH”. Porém, relatou que o seu trabalho era realizado por mini projetos e sequências didáticas.

Em seguida, colocarei em pauta o tema acerca dos fatores que as professoras atribuíam à heterogeneidade de aprendizagens na sala de aula.

4.3 Heterogeneidade de aprendizagens na sala de aula: a que fatores as professoras atribuíam?

Um dos grandes questionamentos acerca da heterogeneidade de saberes é a atribuição para que haja diferentes níveis de saberes entre as crianças numa mesma turma de alfabetização. Como visto anteriormente, é importante que o professor utilize essa característica, inerente a toda e qualquer turma, como uma ferramenta para melhorar ainda mais o sua prática pedagógica.

Leal (2005) nos remete a uma discussão acerca do surgimento dessas diferenças, relatando que

(...) a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica da junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos (...) (p 89).

Assim, buscamos nos atentar para quais motivos as professoras atribuíam às diferenças de saberes, principalmente numa turma de alfabetização. Ocorreu uma unificação das respostas quanto às razões dessas diferenças. Todas as professoras afirmaram acreditar que a heterogeneidade de saberes era devido ao meio social de origem dos alunos. Vejamos o que indicou a professora B:

Eu acho que complementa o processo de ensino, porque se fosse todo mundo igual não teria graça. Por exemplo, a diferença de cultura, diferença de manias em casa, criança que vem de outros estados enriquecem muito a aula, porque a gente consegue identificar as diferenças que há entre os alunos dentro da sala de aula. Então eu acho muito rico e importante, também! Essas diferenças vêm das diferenças social (sic) e, até mesmo, das rotinas em casa que alguns seguem e outros não seguem. Alguns têm, por exemplo, o costume de passear... uma visão mais ampla; e outros só ficam em casa. Então, assim, um complementa o outro (**professora B**).

Assim, a professora B deixou claro que, em sua prática pedagógica, ela valorizava e via como algo que contribuía para o bom desenvolvimento das aulas essas diferenças de saberes existentes em qualquer turma. O mais interessante é que apontou as diferenças como algo que enriquecia as aulas, mas, por outro lado, essas mesmas diferenças atrapalhavam, já que a origem social atestaria as possibilidades de desenvolvimento das crianças, limitando ou favorecendo a construção das aprendizagens e a continuidade do que se vivencia nas escolas.

A professora A, nessa mesma direção, complementou apontando que o desenvolvimento daqueles que vivem num ambiente letrado é diferenciado dos outros que não tem tanto acesso a estes ambientes:

Ao meio social, cada aluno vem de uma família de um meio social e cultural diferentes, não adianta eu querer achar que todos são iguais, eles são diferentes e aqueles que têm um maior contato com o letramento em casa, eles têm maior facilidade em aprender e avançar aqui na escola (**professora A**).

Conforme depoimentos explicitados, a convivência com a heterogeneidade na sala de aula nem sempre era vista como um fator que enriquecesse as interações entre os pares, as formas de intervenção. Mais uma vez, conforme atesta estudo realizado por Oliveira (2004), os fatores sociais pareciam ser relevantes, segundo as professoras, na existência de disparidades no processo de aprendizagem. Então, surgiu, diante dessa questão, como ficaria o aprendizado dos filhos cujos pais são analfabetos? É urgente pensarmos no papel que a escola precisa exercer no trabalho pedagógico que

desenvolve, já que atribuir a heterogeneidade a fatores sociais não pode ser rótulo para justificar o fracasso escolar das crianças.

A seguir, apontarei o que as mestras relataram acerca do tempo escolar, previsto no calendário da escola e o tempo de aprendizagem dos alunos, nem sempre compatível com o que a escola orienta.

4.4 Administração do tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos educandos: de que modo as professoras conciliavam?

Uma das grandes dificuldades percebidas nas observações realizadas na turma de uma das professoras entrevistadas (professora A), foi a dificuldade que esta tinha em lidar com o tempo com que os alunos realizavam as atividades. Era perceptível que ela gostaria de deixá-los terminar, porém, tinha que cumprir um tempo determinado no calendário escolar que a impedia de dar mais liberdade ao desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades propostas. Ao ser questionada acerca dessa administração do tempo, ela se referiu assim:

Eu procuro respeitar, respeitar a dificuldade de cada criança e o tempo que ela leva para desenvolver as atividades propostas, mas não deixando de fazer direcionamentos para que elas acompanhem, mais ou menos, o mesmo ritmo, para que cheguem ao final do ano no mesmo nível, algo que não é possível (**Professora A**).

Ao respeitar o tempo do aluno, o professor contribui profundamente para o bom desempenho destes em seu desenvolvimento, sendo que, ao ter essa atitude, o professor demonstra o seu reconhecimento acerca das diferenças existentes entre eles. Isso não quer dizer que o aprendiz não conviva com tempos para realização de atividades, por exemplo. Porém, é importante que haja adequações aos diferentes ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula, de modo a potencializar as possibilidades de participação dos alunos.

Já a professora B, deixou transparecer, por meio do seu discurso, que ela estipula o referido padrão citado anteriormente, achando complicada essa questão, não demonstrado haver uma sensibilização quanto a essas diferenças:

Eu vejo muito a questão da maturidade, tem crianças que são muito imaturas, então, tem certas atividades que não dá pra eu ficar forçando a barra, eu tenho que esperar o tempo dele para ele se desenvolver, porque não adianta eu ficar batendo em uma tecla se o aluno não consegue. Então eu tenho que respeitar o tempo de cada um. É um pouco complicado essa questão (**Professora B**).

A professora C relatou que, para melhor desenvolver as atividades com as crianças que ela julgava ter mais dificuldade, propunha atividades lúdicas no momento em que o restante da turma visitava o laboratório de informática existente na escola:

A atividade diversificada, né?! Aqui a gente tá tendo o laboratório de informática... aí a gente divide a turma em dois tempos, tá sendo muito proveitoso porque eu pego esse tempo e fico só com seis alunos. Aí esses que têm mais dificuldades, aí eu faço como se fosse uma espécie de reforço mas com nada pronto, nada de atividade rodada, sempre atividades lúdicas, alfabeto móvel e eu estou vendo que tá surtindo bastante efeito e respeitar, também o tempo da criança (**professora C**).

De um modo geral, percebemos, nos relatos das mestras, uma preocupação com o atendimento à diversidade de ritmos, entretanto, conviviam com o tempo estipulado pela escola, o que, muitas vezes, parecia impedir um trabalho mais singular com as crianças.

4.5 Encaminhamentos didáticos em sala de aula

O modo como a sala de aula é organizada em relação ao agrupamento dos alunos é um dos princípios que norteiam o bom desenvolvimento de turmas heterogêneas, pois, “a partir de agrupamentos com a característica da diversidade, é aberta a possibilidade de o aluno ter acesso ao novo, ao diferente, sendo aconselhável ao professor utilizar a diversidade como riqueza para as aprendizagens” (GALLART, 2004, p 20).

As professoras afirmaram utilizar esse recurso de diferentes agrupamentos para facilitar o processo de alfabetização. A professora A relatou assim:

Depende do dia, existem aquelas atividades que você tem que trabalhar individualmente, mas sempre colocando para a turma toda no geral, mas sempre formando grupos heterogêneos e nunca homogêneos, crianças de níveis diferentes para que haja trocas de saberes e conhecimentos, porque a criança na alfabetização, ela aprende de uma forma melhor quando é possível fazer essas trocas (**professora A**).

Ao fazer a pergunta à professora C sobre como ela organizava a turma, aparentemente, não entendeu quais eram os fundamentos de uma divisão de grupos e que existia a possibilidade de trabalhar com as diversas formas de agrupamento como relata Leal (2005). Na ocasião, atestou o seguinte:

Em dupla... mas aí sempre tem atividades que é no coletivo também, até pela idade deles, né?!...a gente tem que trabalhar bastante o coletivo, né?... a questão do dividir, né? Quando eu coloco...eu sempre coloco uma mesinha na entrada dos alunos com jogos, uns bloquinhos, pra aquelas crianças que termina (sic) primeiro, aí quando eles terminam eles pegam os jogos os quebra-cabeças. Aí sempre tem esse negócio do “eu” do “meu”. Aí eles sempre falam: ‘ai eu quero brincar com tal brinquedo. Não! Eu tô brincando... ah, mas não é seu’ então eles querem sempre brincar com um jogo só, então eles já tão tendo a consciência disso... ‘não é seu... é nosso!’ e as duplas são organizadas em níveis diferentes (**professora C**).

A professora B relatou, também, a sua defesa acerca de grupos heterogêneos para um bom desempenho em sua turma:

Assim, cada atividade eu procuro mesclar um pouco e não ficar só no individual ou só no grupo. Porque às vezes quando a gente coloca no grupo tem aqueles que querem “escorar” no colega. Então, às vezes tem momentos que eu preciso analisar individualmente o desenvolvimento de cada aluno. E tem momentos que eu preciso ver como é o trabalho em grupo, se eles conseguem cooperar um com outro, quem é o líder do grupo. Então depende da atividade, tem momentos que o trabalho é em grupo, individual ou em dupla, mas sempre heterogêneos (**professora B**).

É inegável que o trabalho desenvolvido em duplas, nos pequenos grupos requer um planejamento refinado das formas de agrupamento de acordo com níveis de aprendizagem, entre outros aspectos. Por essa razão, creio, há marcas de um trabalho

mais nessa direção, conforme relato da professora C se comparo com as diferenciações apontadas pela professora B.

Seguirei as análises, apontando as reações das professoras entrevistadas frente aos erros dos alunos.

4.6 As reações das professoras frente aos erros do educandos

Uma das atitudes esperadas que o professor tenha é a do reconhecimento do erro como uma estratégia para desenvolver e melhorar o processo de aprendizagem dos educandos. Pinto (1999), vê na habilidade de lidar com as diferenças de desenvolvimentos presentes nas salas de aula uma possibilidade de melhora na prática docente diante do erro do educando.

A professora A, quando questionada acerca da maneira de como lidava com a questão do erro e como ela intervinha, enfatizou:

Depende da atividade, há algumas atividades que eu procuro fazer a intervenção coletiva, mas eu faço com que o aluno perceba o erro, nunca apontando esse erro e nunca dizendo que está errado, porque para a criança que está inserida em um processo de alfabetização tudo está errado. Eu não tenho o costume de fazer marcações com caneta em certo ou errado, eu faço com que ele perceba, se ele percebe, ele mesmo faz as correções necessárias individualmente, ou então eu faço atividades que proporcione a ele a percepção desse erro (**professora A**).

Assim como a professora A relatou como era a sua atitude diante do erro do aluno, as duas outras professoras também tiveram o mesmo relato em que apontava o cuidado em intervir de modo a fazer com o aluno refletisse e encontrasse alternativas de superação dos mesmos.

Creio que a intervenção do professor frente ao erro requer, além de planejamento, um conhecimento do objeto de conhecimento que está sendo ensinado. Assim, terá condições de desencadear uma reflexão mais profunda por parte do aluno.

Há um cuidado do livro didático com o trato da heterogeneidade? Vejamos o que apontaram as professoras?

4.7 O livro didático e o seu tratamento dado à heterogeneidade de saberes

Um dos recursos utilizados nas salas de aula das professoras entrevistadas era o livro didático e, ao comentar acerca de como esse livro tratava a questão da heterogeneidade, as professoras relataram diferentes perspectivas acerca desse recurso.

A professora B relatou que não gostava do livro utilizado, porque ele possuía textos muito grandes, o que não era interessante para a turma de alfabetização; Já a professora A, defendia outro ponto de vista, relatando que:

Nós temos um livro didático que a secretaria nos forneceu para fazer a escolha, ele está atendendo tanto a alfabetização quanto o letramento, porém, é usado não como principal, mas como suporte. Eu trago outros recursos para favorecer essa alfabetização e letramento como: revistas, recortes encartes (**professora A**).

No depoimento anterior, não identifiquei qualquer relação entre o uso do livro didático e o atendimento à heterogeneidade das aprendizagens. Segundo a professora B, a escolha do livro ocorreu por acaso:

Sim, é o livro que a escola inteira escolheu e vem da secretaria para nós usarmos, mas ele deixa muito a desejar, pois contém textos muito grandes, então, para mim, não é muito interessante eu trabalhar com esses textos. Porque assim, temos que trabalhar com textos, mas temos que selecionar os textos, então eu tiro, às vezes um poema, uma receita, alguma coisa assim. Não que eu deixo de trabalhar o livro, mas ele não é o principal. Porque no primeiro ano um texto de três páginas é muito grande e trabalhoso para eles. A gente até participou da escolha do livro, mas, parece que se a escola escolheu um daquela coleção, todos tem que vir também! (**professora B**).

Mais do que anunciar se o livro propiciava um trabalho com a diversidade de aprendizagens, as professoras pareciam atestar o que enfocavam, em se tratando do

ensino de língua. Além disso, realçaram o aspecto de concebê-lo, somente, como um suporte.

4.8 A leitura na sala de aula: como as professoras concebiam essa atividade?

As três professoras, ao relatarem a questão da leitura em sala de aula, retrataram que era possível o trabalho com a leitura nas suas turmas de alfabetização. Esse dado corrobora com o que aponta Freire, visto que, para o autor, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Como afirma o autor,

(...) A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, pp11-12).

Para a professora A, os seus alunos já conseguiam, por meio de sua mediação, realizar a leitura sem titubear. Segundo ela,

Eles leem. Nesse momento, eles já estão lendo. Primeiro, eu proporciono o momento para que eles façam essa leitura, depois eu faço um momento de intervenção, até mesmo para atender aqueles que não conseguem, ainda, fazer essa leitura (**professora A**).

Muito interessante a postura da professora reservar um momento para a leitura silenciosa e, em seguida, solicitar a leitura em voz alta. Além disso, oportunizar os alunos quanto à leitura é fator primordial para desconstruir a concepção de que para ler é preciso realizar uma leitura convencional, de início. De acordo com Brandão (2010), é possível, desde a educação infantil, realizar esse tipo de atividade com as crianças. Além disso, propiciar momentos de compreensão textual. Podemos perceber, também, que essa intervenção era feita de uma maneira que atendessem a todos os alunos dentro dos seus diferentes níveis de saberes.

Já a professora B, relatou que preparava um cantinho de leitura, sendo que essa prática podia ser entendida pelos alunos que existia um momento destinado para leitura e que essa prática era limitada a um momento e não uma prática que poderia ser feita a qualquer momento:

Nós temos o cantinho da leitura, então, todos os dias que nós chegamos do recreio eu leio um livro com eles, um livro de literatura. E também tem uns momentos deles folhearem os livros, um momento em que eles fazem a leitura deles tendo um contato com os livros. Às vezes eles vão até a biblioteca e pegam os livros emprestados e levam para casa, tem na sala a leitura com o colega e individual também (**professora B**).

O momento reservado à leitura deleite também é interessante. Não observei, entretanto, o modo como as professoras, em particular, conduziam outros momentos de leitura com seus alunos. Se costumavam ler em voz alta com o acompanhamento do texto num cartaz, no quadro, entre outros recursos. Entretanto, acentuo a relevância de oportunizarem seus alunos, desde o primeiro ano do ciclo I, a lerem.

4.9 Formação continuada como aliada da alfabetização e letramento

A formação continuada para o professor é algo muito importante, pois possibilita um profundo estudo acerca da prática pedagógica, fazendo com que esse profissional reflita sobre as suas ações dentro da sala de aula.

Para os professores de alfabetização, estava ocorrendo um curso em âmbito nacional, que era o PNAIC (BRASIL, 2012), como relatado nessa sistematização. Esse curso é uma das oportunidades que os professores possuíam para reverem os seus conceitos acerca da alfabetização e refletirem sobre as suas práticas. Além disso, penso, era uma oportunidade para pensar em formas de didatização dos mais diferentes objetos de conhecimentos na sala de aula.

As três professoras estavam realizando o curso, porém, pude perceber que apenas a professora A e B estavam dando o devido valor a esse curso não o menosprezando, e percebendo que era necessário para melhorar e atualizar as suas práticas pedagógicas. Observemos o que apontaram

Nós, esse ano, estamos tendo essa grande oportunidade de estar participando desse curso, PNAIC, que é totalmente voltado para a alfabetização e letramento. Assim, temos esse momento em que podemos discutir os problemas e temas da alfabetização **(professora A)**.

agora nós estamos fazendo um curso do PNAIC. Nossa! Ele é muito rico, assim... por mais que a gente saiba como é aquela rotina da sala de aula, sempre tem uma coisa a mais, os materiais que eles distribuem nas caixas, os jogos, os livros **(professora B)**.

Por meio dessas análises, pode-se perceber que, por mais que as professoras tentaram atender, por meio de suas práticas pedagógicas, a todos os níveis de conhecimento em suas salas de aula, ainda existia muito a ser feito. Percebi que a realização do curso de formação continuada (PNAIC, 2012) estava auxiliando bastante nas construções dos conceitos das professoras acerca da heterogeneidade de conhecimentos em turmas de alfabetização. Porém, houve uma resistência por parte de duas das três professoras em perceber a importância deste curso para o bom desenvolvimento dos seus respectivos trabalhos.

A seguir aponto as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa intitulado, “A prática pedagógica e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização”, teve como objetivo geral analisar concepções da prática pedagógica quanto ao tratamento da heterogeneidade de saberes no 1º ciclo de três professoras de uma escola pública de ensino fundamental I do Distrito Federal. Os eixos centrais que nortearam o andamento da pesquisa por meio da análise foram: Conceito de Alfabetização e letramento; Rotina do trabalho com alfabetização e letramento; Atribuições da heterogeneidade em sala de aula; Administração do tempo escolar e o tempo de aprendizagem dos educandos; Encaminhamentos didáticos em sala de aula; As reações diante do erro do educando; O livro didático e o seu tratamento dado à heterogeneidade de saberes; A leitura na sala de aula; Formação continuada como aliada da alfabetização e letramento.

Pude verificar, por meio dos relatos obtidos, as concepções acerca dos eixos analisados. Observei, através dos relatos das professoras que contribuíram com a pesquisa, o quanto é preciso avançar não só nas discussões de alfabetização e letramento, quanto, no processo de didatização dos objetos de conhecimento, pensar em alternativas didáticas e pedagógicas em sala de aula que atendam às diferentes demandas de aprendizagem.

Ao indagar sobre o tratamento do erro, os encaminhamentos didáticos adotados em sala de aula, apreendi que, embora as professoras declarassem a importância de intervir, a fim de propiciar o avanço dos alunos, bem como criar situações em que pudessem, através das interações com os pares, avançar na construção do conhecimento, foram, através dos relatos, iniciativas tímidas para a superação das dificuldades em atender os diferentes ritmos de aprendizagem.

Acredito que a formação continuada de professores é um dos canais para a reflexão da prática pedagógica, incluindo, claro, o tratamento da heterogeneidade na sala de aula. Os dados apontaram para uma rejeição quanto a um processo de formação que as mestras vinham participando (PNAIC). Esse retrato é revelador do quanto é preciso avançar rumo a uma formação que, de fato, contemple, para além de discussões teóricas, a exploração sistemática do saber experiencial.

Por meio desse estudo, percebi que as professoras investigadas tinham o conhecimento acerca dessas diferenças de saberes, procuravam respeitá-las e utilizá-las

a favor de suas práticas, porém, ao operacionalizar, pensar em formas de didatização na sala de aula, demonstraram, através de seus relatos, dificuldades.

Sinalizo, por fim, a relevância de desenvolver estudos, pesquisas que enfoquem uma temática tão importante para avançar no atendimento às diferentes demandas de aprendizagem presentes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-264, mai./ago. 2008.

ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ARROYO. Miguel G., **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Campinas: Educação e. Sociedade, v.20, nº. 68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. C. S. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: Brasil. Ministério da Educação. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, 2012.

- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAUUSP, 1985.
- CHARTIER, Anne Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. **Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux**, n. 34. p. 41-56, 2000
- CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BRASIL.Ministério da Educação-MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, Brasília, 2006.
- FERREIRO, Emília. Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalingüística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GALLART, S. M. Leitura dialógica: A comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A. et al. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-54.
- GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRUG, A. R.F. **Ciclos de Formação**: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: editora melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) que implicações isso tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **ALFABETIZAÇÃO**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

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

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

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

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Apêndice

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. O que você entende por alfabetização e letramento?
2. Fale um pouco sobre sua rotina, jornada semanal no que se refere ao trabalho com alfabetização e letramento.
3. Sempre existe heterogeneidade na sala de aula. A que você atribui as diferenças existentes no processo de aprendizagem das crianças?
4. Como você administra o tempo de aprendizagem e o tempo escolar? Ou seja, a escola tem um tempo, um calendário pré-fixado e as crianças, algumas vezes, não acompanham esse tempo por terem um ritmo diferenciado. Diante disso, o que você faz?
5. Fale um pouco dos seus encaminhamentos didáticos realizados na sala de aula, ou seja, a forma como organiza seus alunos. Costuma trabalhar em duplas, trios, grupos, no coletivo, individualmente?
6. O aluno erra diante de alguma atividade proposta, como você procede? Como intervém? Costuma intervir individualmente? Coletivamente?
7. Você adotou algum livro didático de língua portuguesa ao longo desse ano? Caso sim, como ele trata a questão da heterogeneidade das aprendizagens? Como ele trata a questão da alfabetização e do letramento? A que materiais didáticos você recorre para trabalhar leitura e escrita com seus alunos?
8. De que modo a leitura é tratada na sua sala de aula? (os alunos leem, você lê para os alunos?)
9. É possível trabalhar compreensão e produção de textos com seus alunos do primeiro ano? Caso sim, de que modo?
10. A escola promove encontros de formação continuada que priorizem temas como alfabetização e letramento?

11. Existe, no interior da escola, um trabalho coletivo no trato com a alfabetização e o letramento? Os professores desse bloco inicial de alfabetização se reúnem para pensar num projeto de leitura e escrita?