



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

ANA PAULA BERFORD LEÃO DOS SANTOS BARROS

**HETEROGENEIDADE: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das
escolas ciclada e multisseriada**

Recife
2019

ANA PAULA BERFORD LEÃO DOS SANTOS BARROS

**HETEROGENEIDADE: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das
escolas ciclada e multisseriada**

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

Área de concentração: Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Telma Ferraz Leal

Recife
2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- B277h Barros, Ana Paula Berford Leão dos Santos.
Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada. / Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros. – Recife, 2019.
217f.
- Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Alfabetização. 2. Leitura – Ensino. 3. Ensino Fundamental – Leitura. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz. (Orientadora). II. Título.
- 372.2 (23. ed.) UFPE (CE2020-052)

ANA PAULA BERFORD LEÃO DOS SANTOS BARROS

**HETEROGENEIDADE: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das
escolas ciclada e multisseriada**

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

APROVADA EM: 18/10/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Tânia Guedes Magalhães (Examinadora externa)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Joselma do Nascimento Franco (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais que estão no céu

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: meus amores eternos. Aos meus pais eu vou sempre dedicar minhas conquistas, não apenas por terem sido (e serem) meus maiores incentivadores, mas por terem me envolvido sempre em muito amor. E, esse sentimento de me sentir amada, me fortaleceu e me fez acreditar que eu podia alcançar os meus sonhos e ir sempre além.

A Eles eu sempre vou agradecer e, em todas as minhas vitórias, vou *ver* o meu pai dando “murros no ar” com o sorriso mais lindo do mundo... e vou *sentir* o abraço terno da minha mãe, dizendo baixinho pra mim “tudo vai dar certo e a mamãe vai estar sempre aqui”.

À professora Dr.ª Telma Ferraz Leal: minha querida orientadora. À minha querida orientadora eu só posso agradecer, agradecer e agradecer... Agradecer pela confiança no meu trabalho, pela valorização da minha escrita e pelo respeito à minha pesquisa. Hoje, depois dos quatro anos de convivência mais próxima – nas orientações do doutorado, nas reuniões de pesquisa e nos estágios de docência –, aprendi a admirá-la mais ainda. Se antes a admiração era pela profissional competente e exigente... hoje eu a admiro muito pela sua postura humana e sensível no trato com os alunos. Hoje, tenho em minha orientadora um exemplo... um exemplo do que quero sempre ser para os meus alunos!

A você: Gustavo Barros – meu grande amor. A você, o meu maior agradecimento, por simplesmente estar sempre aqui... bem juntinho de mim e me fazer querer estar ao seu lado por toda a minha vida. Obrigada por eu admirar tanto você. Te amo!

Aos meus filhos: meus amores infinitos. Bruno, Rafael e Guilherme, para vocês eu tenho, simplesmente, o amor mais puro, mais grandioso e realizado que posso sentir. Para vocês eu ofereço todo o sonho e o esforço contidos nesta tese, para que sempre se lembrem que nunca é tarde demais para se alcançar um objetivo de vida. Este exemplo é o que tenho de mais precioso para vocês.

Às minhas irmãs: minhas maiores amigas. Às minhas irmãs – Adriana, Flávia, Angélica e MB – a minha gratidão por serem parte de mim e por me fazerem sentir que jamais estarei sozinha. Amo vocês sempre!

À Carmem: uma amiga. Obrigada por cuidar de mim com amizade, da minha família com carinho e da minha casa com dedicação.

À *Emília, Lucinha e Jaque – minhas grandes amigas*. Obrigada por algum dia terem entrado na minha vida e nunca mais saído dela. Obrigada por serem minhas amigas irmãs de todas as horas.

À *minha prima Kadma Berford* – (ela adora esse sobrenome). Obrigada pela solidariedade e pelo socorro competente do último segundo. Jamais irei esquecer!

À *Professora Dr.^a Emília Lins e Silva – minha eterna mestra*. Obrigada por ter aberto as portas da Universidade Federal de Pernambuco pra mim e ter me ensinado a fazer pesquisa.

Às *Professoras Dr.^a Tânia Magalhães, Dr.^a Maria Joselma Franco, Dr.^a Ana Claudia Gonçalves e Dr.^a Tícia Ferro*. Obrigada pelas leituras cuidadosas e importantes contribuições para a minha pesquisa.

À *Professora Dr.^a Leila Nascimento – minha amiga*. Obrigada por ter me inspirado na escolha da temática da tese e ter sido a primeira leitora do projeto. Obrigada pela sua amizade e importantíssima contribuição.

Às *professoras do campo e da cidade*. Às professoras Débora e Lúcia o meu reconhecimento e respeito pelo trabalho que realizam e pelo acolhimento que oferecem a cada um de seus alunos todos os dias na escola. Parabéns pela perseverança na educação e pela vontade de ajudar as crianças a trilharem um caminho mais digno.

À *Universidade Federal de Pernambuco*. Obrigada pela oportunidade de realizar um sonho!

A *DEUS*. Obrigada por permitir que meus pais continuem sempre do meu lado.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o ensino da leitura em duas realidades distintas de sala de aula – ciclada e multisseriada – e de que maneira estas diferentes formas de enturmação interferiam na prática docente, além de observar como a heterogeneidade era contemplada no ensino da leitura nestes diferentes contextos de sala de aula. Participaram do estudo duas professoras do município de Lagoa dos Gatos – situado no estado de Pernambuco – uma do 3º ano do Ensino Fundamental I e outra de uma turma multisseriada, indicadas pela Secretaria de Educação da cidade como sendo excelentes profissionais. A fim de alcançar o objetivo delineado, as professoras tiveram a oportunidade de vivenciar situações de diálogo em que pudessem discorrer sobre a sua atuação no ensino da leitura, considerando o contexto heterogêneo da turma. Também houve a observação do dia a dia da sala de aula, por ser esse o ambiente em que a prática pedagógica é efetivada. A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental decorreu do interesse em observar a progressão da capacidade leitora dos alunos no último ano do ciclo de alfabetização; e, em relação à turma multisseriada, a análise esteve voltada para a prática pedagógica do professor e a forma como planejava e executava as situações didáticas envolvendo o ensino da leitura. Para alicerçar a pesquisa, considerando as subjetividades e objetividades que envolveram os objetos de estudo, optou-se pelas abordagens quantitativa e qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e conversas informais realizadas com as docentes e de observações durante as aulas. Todo o material foi gravado e filmado e transcrito para a análise dos dados, tendo como referência o exame do conteúdo das respostas. A partir dos relatos das professoras e do acompanhamento de nove aulas em cada turma, foi possível perceber o comprometimento de ambas com a aprendizagem dos alunos e a diferença de perfil de cada uma ao lidar com as realidades em sala de aula. Segundo os resultados obtidos com a pesquisa, enfatizou-se a necessidade de que sejam oferecidas formações continuadas voltadas tanto para a multisseriação quanto para as turmas de alfabetização, em escolas cicladas e seriadas. Não são poucos os relatos de professores que informam sobre o isolamento pedagógico vivenciado pelos que atuam na alfabetização e suas inseguranças em relação ao ensino da leitura e da escrita. Ainda considerando a análise dos dados coletados, ressalta-se a contribuição que os professores da multisseriação (em geral, professores do campo) têm para oferecer aos professores das escolas cicladas / seriadas (em geral, escolas urbanas) no que diz respeito ao trabalho: com a diversidade de idades, séries, planejamentos, atividades, estratégias e níveis de conhecimento; em um mesmo espaço de sala de aula; apesar de todas as carências que as escolas do campo apresentam.

Palavras-chave: Multisseriação. Sistema de ciclos. Alfabetização. Ensino de leitura. Heterogeneidade.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the reading education in two different classroom realities – cycled school and multigrade classes – and how each type can interfere in the teaching practice, as well as observe how the heterogeneity was deliberated in reading education in both contexts. Two teachers of Lagoa dos Gatos city took part in this research: one of the third year of the elementary school I and other of a multigrade class. Both, considered excellent professionals, were nominated from the Education Secretariat of the city. In order to achieve the defined objective, the teachers had the opportunity for dialogue about their action on reading education, considering the heterogeneous context of their classes. Also, the observation of the day by day in class – the environment of the pedagogical practice – was held. The choice of the third year of the elementary school was due to the interest in observing the progression of the reading capacity in students of the last year of alphabetization cycle; and, in with regard to the multigrade class the analysis was oriented to the teacher's pedagogical practice and the way that she planned and executed the didactical situations involving the reading education. In order to support this research, taking to account the subjectivities and objectivities that involved the study objects, the quantitative and qualitative approaches were chosen. The data were collected through interviews and informal talk with the teachers and observation in classes. All the material was recorded, filmed and transcribed for further data analysis, based on the content of responses exam. From the teachers' report and from the monitoring of nine lectures in each class, it was possible to realize the commitment of both teachers with the students learning, and the difference profile of each dealing with diverse realities in the classroom. According to the reported results, this work emphasizes the need to ensure that continuous training is given not only to multigrade teacher's class but to the alphabetization classes, in cycled and regular grade schools. There are not few teachers' reports that inform about the pedagogical isolation that those who act in alphabetization experience, and their insecurity in relation to the reading and writing education. Considering, still, the collected data analysis, this work reinforces the contribution that the multigrade teachers (mostly acting in rural areas schools) have to offer to the cycled / regular grade teachers (mostly acting in the urban schools) in terms of work: with multiple ages, grades, planning, activities, strategies and knowledge levels; in a same space in classroom; although all kinds of needs that rural area schools present.

Keywords: Multigrade Classes. Cycle Systems. Alphabetization. Reading Teaching. Heterogeneity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos investigados	28
Tabela 2 – Alunos investigados	30
Tabela 3 – Diagnose de escrita de palavras por ano de ensino	45
Tabela 4 – Diagnose de leitura por ano de ensino	45
Tabela 5 – Diagnose de escrita de palavras por ano de ensino	46
Tabela 6 – Diagnose de leitura por ano de ensino	46
Tabela 7 – Cronograma das observações de aulas	48
Tabela 8 – Comparativo entre o rendimento dos dois grupos analisados	138
Tabela 9 – Atividades de apropriação de leitura, propostas por cada docente	138
Tabela 10 – Atividades de casa, propostas por cada docente	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 1.....	36
Figura 2 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 2.....	37
Figura 3 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 3.....	38
Figura 4 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 1.....	41
Figura 5 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 2.....	42
Figura 6 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3.....	43
Figura 7 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3.....	44
Figura 8 – Exemplo de exercício de multiplicação (3º ano).....	152
Figura 9 – 1ª ficha (interpretação de texto)	159
Figura 10 – 1ª ficha (gramática)	159
Figura 11 – 2ª ficha (ditado)	160
Figura 12 – 2ª ficha (gramática)	161
Figura 13 – Ficha de leitura e interpretação de texto (1ª parte).....	162
Figura 14 – Ficha de leitura e interpretação de texto (2ª parte).....	163
Figura 15 – Ficha de leitura e interpretação de texto (3ª parte).....	164
Figura 16 – Ficha de leitura e interpretação de texto (4ª parte).....	165
Figura 17 – Ficha de leitura e interpretação de texto.....	168
Figura 18 – Ficha de atividades de interpretação de texto.....	169
Figura 19 – Livro de consulta (Professora Débora).....	171
Figura 20 – Livro de consulta (Professora Débora).....	172
Figura 21 – Livro de consulta (Professora Débora).....	173
Figura 22 – Caderno de planejamento (Professora Débora).....	173
Figura 23 – Livro adotado pela escola (Professora Débora)	174
Figura 24 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação).....	185
Figura 25 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação).....	186
Figura 26 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação).....	187
Figura 27 – Atividade de casa para todos os anos (Multisseriação).....	190
Figura 28 – Atividade de casa para todos os anos (Multisseriação).....	191
Figura 29 – Escola do campo (multisseriada).....	200
Figura 30 – Escola do campo (multisseriada).....	201
Figura 31 – Escola do campo (multisseriada).....	202

Figura 32 – Escola do campo (multisseriada).....	202
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB	Associação de Leitura do Brasil
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAC	Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CMER	Centros Municipais de Ensino Rural
COLE	Congresso de Leitura no Brasil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
OE	Orientadores de estudos
PA	Professores alfabetizadores
PCNS	Parâmetros curriculares nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEA	Sistema de escrita alfabética

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
PARTE 1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1 Abordagem metodológica.....	24
1.2 Campo e sujeitos investigados.....	25
1.3 Procedimentos de coleta dos dados.....	31
1.3.1 Entrevista Inicial.....	31
1.3.2 Diagnose das turmas.....	34
1.3.3 Observação e entrevista no final das aulas.....	46
1.4 Procedimentos e critérios de análise dos dados produzidos.....	49
PARTE 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	50
2 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA DO PROFESSOR.....	50
3 HETEROGENEIDADE E ENSINO.....	65
3.1 Heterogeneidade e multisseriação.....	68
3.2 A heterogeneidade e o regime de ciclos.....	75
4 HETEROGENEIDADE E ENSINO DA LEITURA.....	79
4.1 Concepção de leitura.....	79
4.1.1 Modelo <i>Bottom-up</i>	79
4.1.2 Modelo <i>Top-down</i>	82
4.1.3 Modelo sociointeracionista.....	86
4.2 Ensino da leitura na alfabetização.....	92
4.2.1 Alfabetização na perspectiva do letramento.....	94
4.2.2 O ensino da leitura.....	99
4.3 Ensino da leitura e heterogeneidade: no sistema de ciclos e na multisseriação.....	105
PARTE 3 ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	113
5 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ENSINO DE LEITURA E HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA, NO SISTEMA DE CICLOS E NA MULTISSERIAÇÃO.....	115
5.1 Concepção de ensino da leitura na alfabetização.....	122

5.2	Concepção de heterogeneidade.....	126
5.3	Análise das situações didáticas, no ensino de leitura, mediante a heterogeneidade de conhecimento.....	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS.....	203

INTRODUÇÃO

As últimas três décadas do século passado foram marcadas por várias reformas no sistema educacional brasileiro, cujo objetivo principal foi adaptá-lo às transformações ocorridas na sociedade moderna, que se tornava cada vez mais grafocêntrica ou letrada.

A sociedade atual apresenta uma nova maneira de compreender a leitura e a escrita, fruto da intensa circulação de informação escrita e da massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação, principalmente a internet. Neste contexto, a compreensão de textos passa a ter uma importância cada vez mais proeminente e, se por um lado, é considerada um como possibilitadora do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e da sua inserção social na sociedade letrada, por outro, a falta dessa habilidade dificulta a inclusão social do sujeito e sua inserção no mercado de trabalho.

O novo olhar que se tem hoje em relação à leitura, considerada uma das atividades mais importantes do universo social do indivíduo, inclusive o escolar, requer alterações curriculares e mudanças nas atitudes dos professores com base em reflexões sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e, principalmente, com a forma como é ensinada e avaliada, tendo em vista a melhoria na qualidade da escolarização brasileira e a garantia do acesso de todos os indivíduos ao conhecimento e à manutenção destes na escola.

A defesa por este acesso à educação está instituída desde a Constituição promulgada em 1988, quando se assegura aos cidadãos brasileiros uma política de educação pública de qualidade, gratuita, acessível e inclusiva. No entanto, esse princípio democrático da educação para todos não se evidencia nos sistemas educacionais; ao contrário, os dados de avaliação em larga escala (Prova Brasil, PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) denunciam que as escolas não estão aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, considerando a heterogeneidade que existe na sala de aula. E, dentro do contexto em que vivemos, se por um lado a preocupação em garantir a igualdade de acesso à escola não tem sido acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam; por outro, está cada vez mais evidente a necessidade de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a sua capacidade de percepção e sua consciência de estar no mundo. Entre estas habilidades e competências, acreditamos que a leitura é um dos caminhos que possibilita a atuação mais autônoma do indivíduo na sociedade e a inclusão social.

Tendo em vista a importância do ensino da leitura de textos - de diferentes gêneros - como uma das dimensões centrais da concepção de alfabetização que atualmente se defende: o

alfabetizar letrando, é que procuramos enfatizar a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que atenda a todos os alunos, respeitando suas especificidades. Acreditamos que a desigualdade educacional poderia ser reduzida se a cada aluno fosse dado o tempo necessário para aprender e se lhe fossem oferecidas oportunidades inclusivas na escola, considerando a heterogeneidade na sala de aula.

A heterogeneidade tem sido tema presente nos atuais debates educacionais, embora Vigotsky (2001) já a tenha destacado, no século passado, quando defendeu que o educador deve ter estratégias diferenciadas para atender os alunos já que todos não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem de forma igual. Complementando o pensamento de Vigotsky (2001), Mainardes (2006) propõe que se considere na escola a heterogeneidade como ponto de partida para “uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares” (p. 4).

A necessidade de uma reorientação da prática pedagógica docente, tal como defende Mainardes (2006), como um meio de atender aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, somada a todas as dificuldades inerentes ao sistema educacional brasileiro, em especial as que dizem respeito à falta de recursos na escola e à falta de apoio pedagógico no trabalho com maiores defasagens de aprendizagem, têm permeado algumas inseguranças no dia a dia de quem ensina. De uma maneira geral, os professores não se sentem preparados para tais mudanças nem apoiados para o enfrentamento desta realidade, e se questionam sobre:

- Como apresentar um novo conteúdo se uma parte dos estudantes ainda não aprendeu os que foram ensinados anteriormente?

- E o ensino da leitura e da escrita, como garantir o aprendizado de todos se há alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética e não leem, enquanto outros já apresentam o domínio da escrita e leem?

Apesar de reconhecermos que a tarefa do professor em criar estratégias para atender às especificidades de seus alunos é algo que requer muito empenho e formação, também acreditamos que o trabalho com classes heterogêneas pode constituir-se em um fator de enriquecimento para todos os sujeitos aprendentes, como defende Cortesão e Stoer (1996, p. 14):

A atividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem

oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico».

Completando o pensamento do autor, Silveira (2013), ao tratar da alfabetização, defende que a heterogeneidade deve deixar de ser encarada como um problema, e ser enfrentada como uma realidade que pode ofertar grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas. A autora defende que, quando o professor acredita que é possível desenvolver um trabalho que atenda às especificidades de cada aluno, seja através de atividades direcionadas, voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética, seja por meio de momentos de interação em que o aluno possa contar com os conhecimentos de outro colega ou até mesmo do professor em atividades voltadas para a leitura e a produção de textos, pode transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar novas aprendizagens dos alunos em relação aos eixos de leitura e produção de textos (SILVA, 2007; SILVEIRA, 2013). Como aponta Rego (1995, p. 88):

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

No entanto, apesar de concebermos que a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e pode enriquecer as interações que levam à aprendizagem, reconhecemos que nem sempre é fácil lidar com ela. Torna-se necessário, então, realizar estudos que apontem quais podem ser as dificuldades e quais são as estratégias bem-sucedidas de professores para lidar com tal fenômeno.

Corroboramos com a ideia de que a condução da turma implica em um grande diferencial no processo educativo do aluno, e que, no cenário da sala de aula, o professor precisa estar consciente da importância das estratégias que irá utilizar para melhor favorecer a aprendizagem da leitura de todos os alunos, tendo em vista o fato de muitas crianças terminarem a sua escolarização sem se constituírem leitores, como indicam as pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem do ato de ler (FOUCAMBERT, 1997; SMITH, 1999).

O baixo desempenho dos alunos brasileiros, as insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, a perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, são percebidos, na prática, por muitos professores, e

denunciados por pesquisas educacionais e, também, quantificados pelas avaliações em larga escala realizadas nos últimos anos.

As avaliações governamentais (PISA, SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica –, Prova Brasil) revelam que, na educação brasileira de forma geral um grande percentual de alunos não desenvolveu as habilidades de leitura mínimas condizentes com os anos de escolarização e continuam avançando nas séries / ciclos subsequentes mesmo sem conseguirem participar com autonomia de práticas sociais de leitura.

Diante dessa realidade da educação brasileira, em que se torna urgente discutir e solucionar as questões envolvidas no fracasso do sistema educacional em alfabetizar as crianças de classes populares – de um lado impondo para a escola desafios cada vez mais complexos e de outro exigindo dos professores a adequação de suas estratégias às especificidades de cada estudante e às novas exigências do alfabetizar letrando - é que surgiu o interesse em pesquisar como a heterogeneidade dos alunos é concebida no ensino da leitura, em uma sala de aula seriada do 3º ano do ciclo de alfabetização e em uma escola multisseriada, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco.

O interesse pela classe multisseriada, presente especialmente em regiões rurais, justifica-se pelo tipo de organização de ensino que ela apresenta, constituído pelo agrupamento de crianças com idades muito variadas e diferentes ciclos e etapas da educação básica, em uma mesma sala de aula e com um único professor. No Brasil, muitas vezes as escolas do campo, que se organizam por classes multisseriadas, funcionam sem infraestrutura básica, com professores sem formação docente adequada e sem apoio pedagógico, entre outros agravantes. Diferentemente do que ocorre em outros países (MULRYAN-KYNE, 2005; STUART *et al.*, 2006), a multisseriação não se dá como uma escolha pedagógica, mas como uma alternativa de diminuir os gastos destinados à educação do campo, tanto no que diz respeito aos professores e funcionários da escola como em relação à estrutura escolar. No entanto, se por um lado, pesquisas apontam que a qualidade da educação oferecida nestes contextos rurais é usada como justificativa para o fechamento destas escolas; por outro, há estudos que enfatizam a potencialidade pedagógica da multisseriação, principalmente em relação à forma como a heterogeneidade é abordada na sala de aula, e despertam para a necessidade de que mais pesquisas sejam direcionadas para a alfabetização das crianças neste tipo de organização do ensino.

Embora muito já se tenha discutido sobre a leitura, considerada uma das dimensões centrais da alfabetização, o estudo sobre o ensino da leitura atrelado à heterogeneidade da sala

de aula ainda é escasso na literatura e não localizamos nenhum que apresente esse objeto de estudo nos contextos da seriação e da multisseriação.

Procurando enfatizar a relevância do estudo que pretendemos desenvolver e a necessidade de se realizar uma discussão mais aprofundada sobre a temática, realizamos uma revisão na literatura, no período de 2010 a 2015, e não localizamos nenhuma pesquisa voltada para o ensino da leitura relacionado à heterogeneidade, tanto no contexto da seriação quanto do multisseriação, como mostram os resultados a seguir.

Para o levantamento das publicações neste período, pesquisamos periódicos e revistas (“Cadernos de Pesquisa” – 2.344 artigos / “Educação e Pesquisa” – 46 artigos / “Educação em Questão” – 403 artigos / “Práxis Educativa” – 15 artigos / “Revista Brasileira de Educação” – 988 artigos / Capes – 52 teses e dissertações). O periódico “Cadernos de Pesquisa” apresenta apenas um estudo (ROUXEL, 2012) voltado para a reflexão sobre a dimensão subjetiva da leitura no contexto escolar, estabelecendo uma distinção entre leitura analítica e leitura cursiva¹. Segundo os dados apresentados, a leitura cursiva, inserida no currículo oficial do ensino médio na França desde 2001, surge como uma nova possibilidade de ensino de literatura. O estudo também destaca o envolvimento pessoal do leitor com a leitura como uma necessidade funcional da leitura literária, pois é ele quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir.

Na revista “Educação e Pesquisa” localizamos sete pesquisas envolvendo a leitura, mais especificamente sobre a leitura de textos midiáticos (ZANCHETTA JUNIOR, 2010), o ensino e a aprendizagem da leitura (BASSAREWAN; SILVESTRE, 2010; BELINTANE, 2010; MONTEIRO; SOARES, 2014; CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2014), e letramento dos alunos do ensino fundamental (ALMEIDA; GIORDAN, 2014; INGLES; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011).

A revista “Educação em Questão” contém duas pesquisas, uma envolvendo a leitura de poema (AMARILHA, 2011) e outra as práticas de ensino de leitura e escrita de professores (SILVA, 2014). No periódico “Práxis Educativa” foi identificado um estudo sobre as

¹ A leitura analítica é uma prática escolar bastante frequente, que se interessa pelo detalhe do texto – exercício de codificação – e permite ao leitor a compreensão em profundidade do conteúdo lido. Ou seja, remete mais a um aprendizado da “poética” do que a uma abordagem crítica e não permite que o leitor tenha voz enquanto sujeito sobre o assunto. Ao contrário da leitura analítica, a leitura cursiva estabelece uma prática de leitura mais flexível e de elaboração identitária. Descrita como a leitura pessoal, autônoma e livre de coerção avaliativa (ROUXEL, 2012), convida a uma “apropriação singular das obras” (ROUXEL, 2012) e dá voz à subjetividade do leitor real, permitindo a existência de uma relação pessoal e íntima com a obra lida. A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor.

deficiências em torno do ensino da leitura (PARISE FOLTRAN; PARISE CRUZ, 2014). E, por fim, a “Revista Brasileira de Educação” apresenta apenas uma pesquisa documental cuja finalidade é analisar a alfabetização na história da educação do estado do Espírito Santo (GONTIJO; CAMPOS, 2014).

Como pode ser observado, não foi identificado nenhum estudo relacionado ao ensino da leitura em turmas heterogêneas nessas revistas. As revistas foram selecionadas tendo como base a avaliação positiva (A1 e A2) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Qualis Periódicos² –, por serem de grande circulação e apresentarem artigos voltados para área de linguagem e educação.

Os anais de alguns congressos mais conceituados na área de educação também foram consultados, entre eles os da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação), COLE (Congresso de Leitura no Brasil / ALB – Associação de Leitura do Brasil) e ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino realizado em 2010).

Nos últimos cinco anos da ANPED, localizamos dez artigos envolvendo a leitura em diferentes contextos: leitura na formação inicial de professores, na biblioteca escolar e comunitária, no contexto do campo, na educação infantil; no espaço doméstico e na escola; mas em nenhuma pesquisa a leitura aparece vinculada à heterogeneidade. No COLE e no ENDIPE, no período de 2010 a 2015, também não encontramos resultados diferentes, pois não foram publicadas pesquisas envolvendo a leitura e o ensino voltado para alunos com diferentes níveis de apropriação de escrita.

As pesquisas presentes no Banco de Teses e Dissertações – CAPES (2010- maio/2015) também foram mapeadas. Envolvendo esta temática, localizamos apenas um estudo, no volume 36 / nº 3 da revista “Educação e Pesquisa”, porém com um enfoque bastante distinto do que desejamos investigar na pesquisa. O estudo abrange o ensino da leitura e da escrita, realizada em duas séries de primeiros anos do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de São Paulo, cuja preocupação é lidar com a heterogeneidade da sala de aula. A partir de diagnósticos baseados na cultura oral de alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura, procurou-se criar, ministrar e monitorar um programa de ensino baseado na transição entre cultura oral e cultura escrita. A pesquisa é de natureza qualitativa e propõe uma nova perspectiva de enlaçamento entre a cultura oral dos alunos e o letramento escolar, além do

² Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos.

suporte eletrônico e uma articulação entre o ensino infantil e o fundamental I (BELINTANE, 2010).

Como pode ser evidenciado a partir dos trabalhos citados, não foram encontradas pesquisas abordando o objeto de estudo que pretendemos investigar, fato que vem enfatizar a grande relevância da pesquisa para a área de educação: analisar como professores lidam com a heterogeneidade em classe ciclada e multisseriada.

Ao procurar compreender como estes espaços escolares vêm favorecendo o desenvolvimento da leitura, em um contexto heterogêneo de sala de aula, o estudo pretende dar voz ao professor, para que, a partir de seus depoimentos, seja possível conhecer sua trajetória profissional, suas concepções de leitura e de que forma elas interferem e fundamentam sua prática pedagógica. Nesse sentido, citamos Santos (2004), que defende a importância de se ouvir o professor, pois é através do resgate das suas memórias que se consegue compreender que relações este profissional estabelece com a leitura, e conhecer a partir de que situações ele constrói o seu “saber-fazer” em relação a este eixo de ensino; e Tardif (2002), que afirma que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, devem ser consideradas nas pesquisas referentes ao ensino e à escola, porque não há como dissociar teoria e prática,

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. [...] os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2002, p. 260).

O estudo também pretende acompanhar, durante o ano letivo, o cotidiano escolar, através das aulas em que o trabalho com a leitura esteja presente e conhecer de que forma a diversidade dos alunos é considerada nas atividades planejadas, nas duas realidades de sala de aula investigadas. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de alfabetização ainda são pouco conhecidas e acreditamos que este conhecimento seja fundamental para que se possa reverter esse quadro de fracasso escolar.

Em relação à importância das investigações sistemáticas sobre o cotidiano escolar e a aproximação do pesquisador no contexto da sala de aula, citamos André (1995, p. 35) quando afirma que se deve levar em conta: “(1) o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula; (2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; e (3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar”. Desta

forma, ao investigar o cotidiano do trabalho docente, teremos a oportunidade de compreender possíveis formas com que professores buscam favorecer a progressão da capacidade leitora dos estudantes, considerando as suas especificidades e os diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita em que se encontram.

Diante dos aspectos acima colocados, em nossa pesquisa, teremos como objetivo geral, conforme explicitado anteriormente, analisar como professores de classes ciclada e multisseriada lidam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica do ensino da leitura.

Para atender esse objetivo buscaremos responder as seguintes questões:

- Quais situações didáticas são utilizadas pelo docente para promover o ensino da leitura? Favorecem a aprendizagem de crianças com diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema Alfabético de Escrita?

- Quais as concepções docentes sobre leitura, ensino de leitura e heterogeneidade na sala de aula, no contexto da escola ciclada e da multisseriação? Elas se diferem e/ou se aproximam? Em quais aspectos?

Para alcançar o objetivo delineado pela pesquisa, consideramos ser preciso oportunizar, ao professor, situações de diálogo em que possam discorrer sobre a sua atuação neste eixo de ensino, além de observar o dia a dia da sala de aula por ser esse o ambiente em que tais propostas são efetivadas. Acreditamos que essa proximidade com o cotidiano do trabalho docente possibilita a compreensão da forma como as professoras lidam com a heterogeneidade na sala de aula. Sendo assim, optamos por investigar duas turmas, uma seriada e outra multisseriada, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco.

A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental se dá pelo interesse de investigar uma turma do último ano do ciclo de alfabetização que tenha ainda crianças não alfabetizadas, considerando-se que, nesta etapa da escolaridade, as crianças, em sua maioria, já deveriam estar alfabetizadas, isto é, lendo e escrevendo com uma maior autonomia, tal como é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em relação à turma multisseriada, o interesse da pesquisa está voltado para a prática pedagógica do professor no contexto da multisseriação e a forma como planeja e executa as situações didáticas envolvendo o ensino da leitura, considerando diversidade de séries, de faixa etária e dos níveis de apropriação de escrita existentes na sala de aula.

Dentre os procedimentos metodológicos que favorecem a apreensão do objeto de estudo e das questões investigadas, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas, diagnose dos alunos, observações sistemáticas de aulas, além de analisar documentos de registro de

planejamento e/ou acompanhamento de estudantes, cadernos dos alunos e outros materiais usados em sala de aula.

A tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro refere-se à introdução. O segundo descreve e justifica a metodologia de construção e análise dos dados, o qual é seguido de três capítulos de fundamentação teórica, que apresentam as bases que fundamentam a pesquisa:

No capítulo 2 – Os saberes docentes e a prática do professor – trata dos saberes docentes que alicerçam o trabalho do professor na alfabetização e constroem o seu “saber-fazer”, de forma a promover a aprendizagem de todos os alunos. No capítulo 3 – Heterogeneidade e ensino – a heterogeneidade é tratada conceitualmente e, em seguida, é abordada no contexto da sala de aula ciclada e multisseriada, tendo em vista a importância de ser considerada na organização de diferentes sistemas de ensino. O capítulo 4 – Heterogeneidade e ensino da leitura – o tema central é a heterogeneidade e o ensino da leitura na alfabetização, devido à importância de se desenvolver um ensino de leitura na perspectiva do alfabetizar letrando e que atenda às especificidades dos alunos. Também são discutidos, neste capítulo, concepção de leitura e a aprendizagem e o ensino sistemático da compreensão leitora, no contexto da seriação e da multisseriação.

Em seguida, serão expostos os resultados e as discussões dos dados, assim como algumas considerações a respeito do que a pesquisa mostrou em relação à forma como a heterogeneidade é contemplada na organização da prática pedagógica do professor para a progressão da capacidade leitora dos alunos.

PARTE 1 - FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta quatro objetivos principais. O primeiro deles é apresentar a abordagem metodológica que orientou essa investigação. O segundo, expor o campo investigativo e a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, assim como o processo de seleção. O terceiro objetivo destina-se à explicitação dos principais procedimentos construídos para a produção dos dados. Por fim, tratar das estratégias de análise dos dados, conforme será apresentado a seguir.

1.1 Abordagem metodológica

Para compreendermos de que forma a heterogeneidade é concebida na organização da prática pedagógica docente, a fim de promover o ensino da leitura, consideramos ser preciso oportunizar ao professor situações de diálogo em que possam discorrer sobre a sua atuação neste eixo de ensino, além de observar o dia a dia da sala de aula por ser o ambiente em que tais propostas são efetivadas.

Considerando as subjetividades e objetividades que envolvem o nosso objeto de estudo, para alicerçar a pesquisa, optamos pelas abordagens quantitativa e qualitativa, por não se limitarem à quantificação da realidade e conceberem a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Segundo Minayo (2000) e Lefèvre (2003), a metodologia qualitativa trabalha com o universo dos significados e faz com que se entenda as pessoas na intenção de compreender e explicar dados capazes de identificar valores, crenças, hábitos e atitudes que se traduzem em determinadas práticas sociais e modalidades de discurso que as expressam (LEFÉVRE, 2003; MINAYO, 2000). Ou seja, ao lidarmos com as ações relacionadas ao comportamento dos alunos e professores, aos saberes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, com as palavras e gestos, entre outros fatores carregados de simbolismo, a pesquisa de cunho qualitativo nos permite uma interpretação que considera a singularidade do contexto. Ao mesmo tempo, para melhor compreendermos e contextualizarmos o cotidiano da sala de aula, será necessária a quantificação de alguns dados, entre eles a recorrência das estratégias didáticas e a regularidade dos fazeres docentes relacionados ao objeto de investigação, à frequência dos alunos, à quantidade de aulas

observadas, entre outras ocorrências que evidenciam a importância dos números para a pesquisa.

1.2 Campo e sujeitos investigados

A pesquisa “Heterogeneidade: o ensino da leitura e a prática docente nos contextos das escolas cicladas e multisseriadas” foi realizada em duas escolas de pequeno porte da rede municipal de ensino na cidade de Lagoa dos Gatos, no estado de Pernambuco. Optamos pela observação de duas salas de aula situadas em diferentes contextos – uma ciclada³, localizada em um pequeno município (“escola da cidade”); e uma multisseriada, localizada na área rural de uma cidade interiorana, denominada de sítio (“escola do campo”) - por ser, neste contexto, que se observa a maior expressão identitária da multisseriação. Como sujeitos participantes, selecionamos duas professoras regentes, uma do 3º ano do Ensino Fundamental I e outra de uma turma multisseriada, e seus alunos. A escolha pelas classes ciclada (3º ano) e multisseriada se deu pela intenção de analisar o ensino da leitura nestas duas realidades distintas de sala de aula e de que maneira estas diferentes formas de enturmação interferiam na prática docente das professoras, além de observar como a heterogeneidade era contemplada no ensino da leitura nestes diferentes contextos de sala de aula.

Para a observação da turma ciclada, optamos pelo 3º ano do Ensino Fundamental, pelo interesse em observar a progressão da capacidade leitora dos alunos no último ano do ciclo de alfabetização e, também, por acreditarmos que nesta etapa da escolaridade as crianças, em sua maioria, já estivessem alfabetizadas e lendo e escrevendo com uma maior autonomia, embora pudessem haver, ainda, crianças com dificuldades no processo de decodificação dos textos e de compreensão.

Em relação à turma multisseriada, o interesse da pesquisa estava voltado para a prática pedagógica do professor no contexto da multisseriação e a forma como planejava e executava

³ Os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização. O ciclo de alfabetização foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006 em contraposição ao antigo sistema seriado, com a finalidade de organizar o tempo escolar em fluxos mais flexíveis, sem interrupções e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Segundo as novas diretrizes curriculares nacionais, dada a complexidade da alfabetização, raramente as crianças conseguem construir todos os saberes necessários para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Sendo assim, o ciclo de alfabetização representa um período contínuo de três anos para a criança adquirir estes saberes de forma contínua e progressiva, atendendo as heterogêneas necessidades de aprendizagem que os estudantes apresentam e garantindo a sua plena alfabetização.

as situações didáticas envolvendo o ensino da leitura, considerando a diversidade dos ciclos, de faixa etária e dos níveis de apropriação de escrita existentes na sala de aula.

A seleção das duas professoras foi baseada em alguns critérios. O primeiro deles foi ser reconhecida pelos profissionais da educação (pelos pares e equipe gestora) do município, pelo seu comprometimento com o ensino da leitura e a aprendizagem dos alunos, além da preocupação em contemplar a heterogeneidade da turma. A escolha deste critério seletivo se deu pelas seguintes razões: pelo nosso interesse em acompanhar professores que proporcionassem momentos variados de leitura; e, também, pelo interesse em observar de que forma essa prática pedagógica podia favorecer a progressão da capacidade leitora de cada criança, nos contextos da escola ciclada e da multisseriada. Após a indicação das docentes e a confirmação do aceite em participar da pesquisa, partimos para o nosso último critério seletivo que foi apresentar disponibilidade para participar da pesquisa durante todo o ano letivo, seguindo um cronograma combinado previamente.

Em relação à escolha da turma do 3º ano, adotamos como critério de seleção a heterogeneidade dos alunos em relação aos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, pois fazia parte do nosso interesse observar como a professora, no cotidiano da sala de aula, promovia o aprendizado da leitura de crianças com diferentes níveis de apropriação da escrita.

A seguir apresentamos a caracterização de cada campo investigado (escola do campo e escolas da cidade) e dos sujeitos participantes da pesquisa.

a) Escola do campo

A instituição está localizada no sítio Frágoso, na área rural do município de Lagoa dos Gatos. Desde 2014, a escola funcionava apenas no turno vespertino e apresentava uma estrutura física bastante precária e inadequada para abrigar o quantitativo de 33 alunos, distribuídos entre a educação infantil e o ensino fundamental I. A inadequação referia-se não apenas ao fato de haver apenas uma sala de aula pequena sem ventilação – para os 23 alunos do 1º ao 5º ano – e uma cantina adaptada que servia de sala de aula para as crianças menores da educação infantil; mas, principalmente, por não possuir saneamento básico, nem água encanada. Sendo assim, o banheiro era improvisado e o esgoto ficava a céu aberto, exalando um mau cheiro que, muitas vezes, interferia na dinâmica da sala de aula. Pela falta de água encanada, os pratos e copos das crianças usados na hora do lanche eram lavados em baldes com água retirada de uma “cacimba” do vizinho, que também servia para encher o filtro de barro que ficava na sala de aula para os

alunos beberem água. Ao lado do filtro ficavam sempre duas canecas para as crianças usarem coletivamente, pois não havia copos descartáveis. Após o espaço da cantina ser transformado em sala de aula, a preparação da merenda escolar – quando era oferecida – foi transferida para a casa de um aluno por não haver mais espaço na escola.

A sala de aula era composta por uma mobília precária, formada por mesas e cadeiras individuais malconservadas para os alunos, uma mesa e cadeira para a professora, um quadro negro e um quadro branco, e uma estante pequena. Não havia armário na sala e o material didático e de pesquisa era guardado em um banheiro que foi interditado e transformado em depósito. Os únicos livros que permaneciam na sala de aula eram os paradidáticos, organizados em pequenas mesas individuais.

A escola também não tinha biblioteca, sala de informática, pátio, nem parque para as crianças brincarem no recreio e realizarem atividades de educação física. Como não havia muros em torno da instituição, os alunos brincavam na área externa da escola – chamada de sítio – e nos terrenos vizinhos.

A professora Lúcia⁴ tinha 42 anos, concluiu Pedagogia há 12 anos, é pós-graduada em “Gestão e organização de escola” e começou a lecionar após cursar o magistério. Trabalhava como professora alfabetizadora há 26 anos, sendo que, destes, 21 anos eram em turmas multisseriadas e o restante em turmas do ensino fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano. Lúcia trabalhava no turno da tarde na rede municipal de Lagoa dos Gatos e, há 3 anos, na escola do campo José Alves da Silva, com uma turma multisseriada.

Apesar da precariedade estrutural da escola, a instituição era considerada como escola de referência em alfabetização do campo, pois, desde 2014 – ano em que a professora Lúcia começou a lecionar na escola – os dados do SAEB mostraram um aumento considerável no gráfico em Língua Portuguesa. No período da realização da pesquisa, o trabalho da professora era reconhecido pela Secretaria de Educação, porque, embora a turma fosse considerada uma “turma difícil” e com grande distorção idade/série, a prática pedagógica promoveu um avanço no desempenho pedagógico dos alunos.

Segundo o relato da professora, até o ano de 2014, a escola funcionava nos dois turnos, sendo que, de manhã, estudavam as crianças da educação infantil, do 1º e 2º anos e, no período da tarde, os 3, 4º e 5º anos. Com o objetivo de diminuir os gastos, a escola passou a funcionar apenas no turno da tarde e a professora Lúcia – conhecida pelo excelente trabalho na

⁴ O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

alfabetização de turmas multisseriadas – foi transferida para a escola para atender os 38 alunos, da educação infantil e do ensino fundamental. Diante das dificuldades, em decorrência, não apenas do quantitativo de alunos em uma sala de aula pequena, mas da diferença de idade e do nível de escolaridade, a secretaria de educação permitiu que a turma fosse dividida da seguinte maneira: alunos do fundamental anos iniciais na única sala de aula existente na escola, com a professora Lúcia; e os alunos da educação infantil na antiga cantina, adaptada em sala de aula, com um funcionário de serviços gerais da escola, mas que cursou o magistério.

No momento da coleta de dados, a sala de aula de Lúcia era composta por 23 alunos (15 meninos e 7 meninas) de baixa renda, com idades variando entre 6 e 17 anos e matriculados nos seguintes anos: cinco alunos no 1º ano, quatro alunos no 2º ano, seis alunos no 3º ano, quatro alunos no 4º ano e quatro alunos no 5º ano. No 3º ano estavam matriculados dois adolescentes com necessidades especiais, uma moça de 17 anos com deficiência intelectual e física – com laudo – e um rapaz de 14 anos, também com deficiência intelectual – sem laudo –, que não recebiam o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar nem de um professor (a) de apoio para lhes auxiliar nas aulas.

A fim de atender ao objetivo da pesquisa de observar de que forma a professora promovia o aprendizado da leitura de crianças, considerando a heterogeneidade no contexto da multisseriação, solicitamos que a docente indicasse seis alunos com diferentes níveis de apropriação do SEA (sistema de escrita alfabética), para que pudéssemos observá-los mais intensamente.

Os alunos foram selecionados com base nos seguintes critérios: dois alunos que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética (fase silábica); dois alunos na fase silábico-alfabética e que ainda não liam com autonomia; dois alunos que já apresentavam domínio do sistema de escrita alfabética (fase alfabética) e realizavam uma leitura fluente e autônoma.

A seguir está a relação destes alunos, acompanhada das idades e do ano em que estavam matriculados.

Tabela 1 – Alunos investigados

Nível da apropriação do SEA	Aluno	Idade	Ano
Fase silábica	Gabriel	9 anos	3º ano
	Leandro	10 anos	4º ano
Fase silábico-alfabética	Silvânio	14 anos	4º ano
	Fernanda	10 anos	4º ano
Fase alfabética	Edson	6 anos	1º ano
	Natan	10 anos	5º ano

Abaixo apresentamos o perfil de cada aluno investigado.

Gabriel tinha 9 anos, estava matriculado no 3º ano e ainda não escrevia alfabeticamente. Frequentava a escola há quatro anos.

Leandro tinha 10 anos, estava matriculado no 4º ano e estava na escola desde os 5 anos. O aluno tinha mais facilidade para escrever do que para ler. A leitura não era fluente e, por esta razão, tinha dificuldade para compreender os textos.

Fernanda tinha 10 anos, estava matriculada no 4º ano e encontrava-se na fase silábico-alfabética de escrita. A aluna estava na escola há seis anos.

Silvânio tinha 14 anos, era o aluno mais velho da escola. Segundo a professora, Silvânio tinha sido retido três vezes no 3º ano, e, na época das observações, lia e escrevia com pouca fluência. O adolescente frequentava a escola desde os 7 anos de idade.

Edson tinha 6 anos e estava na escola há três anos. Apesar da pouca idade, a criança já tinha se apropriado do sistema de escrita e apresentava uma leitura fluente.

Natan tinha 10 anos, estava matriculado no 5º ano e frequentava a escola desde os 4 anos. A criança lia e escrevia com autonomia, demonstrando apropriação do SEA.

b) Escola da cidade

A instituição escolar está localizada no centro do município do Lagoa dos Gatos e iniciou suas atividades em 1991. No segundo semestre de 2014 foi ampliada e reformada. No primeiro pavimento, havia seis salas de aula do ensino fundamental anos iniciais, uma sala de professores, uma sala de informática desativada, uma quadra poliesportiva, banheiros, cozinha e uma horta escolar. O segundo pavimento era reservado para a Educação infantil e possuía duas salas de aula, banheiros, cozinha, secretaria e um pátio descoberto. A escola funcionava nos períodos da manhã e da tarde, com a educação infantil (creche, pré I e pré II) e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Os professores da escola recebiam formação continuada dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Alfabetizar com Sucesso.

A professora Débora⁵ tinha 47 anos e 33 de docência, pois começou a trabalhar em sala de aula quando terminou a 8ª série. Apenas 13 anos depois concluiu o magistério e se formou em Pedagogia em 2012. Ao longo destes anos, a professora sempre trabalhou como

⁵ O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

alfabetizadora da rede pública de Lagoa dos Gatos, em escolas de regime seriado, inicialmente, e depois ciclado.

Débora trabalhava no turno da manhã na escola municipal João Correia de Melo, em uma turma de 3º ano, composta por 30 alunos. Desses, apenas seis alunos ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita e não conseguiam ler e escrever. Segundo a professora, quatro não tinham interesse em aprender e estavam sempre dispersos e brincando na sala de aula; e os outros dois tinham deficiência intelectual – sem laudo. Assim como na escola do campo, a escola não oferecia uma equipe multidisciplinar para atuar junto à professora e auxiliar no desempenho pedagógico das crianças.

Para a seleção dos alunos investigados, procedemos da mesma maneira que na escola do campo. Solicitamos que a professora nos indicasse seis crianças com diferentes níveis de apropriação do SEA, para que pudéssemos acompanhá-los e observarmos a sua atuação em relação ao ensino da leitura.

A seleção dos estudantes foi baseada nos mesmos critérios expostos anteriormente: dois alunos que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita alfabética (fase silábica); dois alunos na fase silábico-alfabética e que ainda não liam com autonomia; e dois alunos que já tivessem domínio do sistema de escrita alfabética (fase alfabética) e realizassem uma leitura fluente e autônoma.

O quadro 2 mostra a relação destes alunos acompanhada das idades.

Tabela 2 – Alunos investigados

Nível da apropriação do SEA	Aluno	Idade
Fase silábica	Igor	9 anos
	Daniel	9 anos
Fase silábico-alfabética	Fernando	9 anos
	Lucas	10 anos
Fase alfabética	Giovanna	9 anos
	Vitória	9 anos

A seguir apresentamos o perfil de cada aluno investigado.

Igor tinha 9 anos e ainda não escrevia alfabeticamente.

Miguel tinha 8 anos e ainda não tinha se apropriado do sistema de escrita. Segundo a professora, a criança ficaria retida no 3º ano em 2017.

Lucas tinha 10 anos e estava cursando o 3º ano pela segunda vez, inclusive com a mesma professora. A partir do segundo semestre apresentou um avanço pedagógico, mas ainda não conseguia ler e escrever com autonomia.

Daniel tinha 8 anos e encontrava-se na fase silábico-alfabética.

Vitória tinha 9 anos, lia e escrevia com autonomia, demonstrando apropriação do SEA.

Giovanna tinha 9 anos, lia e escrevia com autonomia, demonstrando apropriação do SEA.

1.3 Procedimentos de coleta dos dados

A fim de responder as intenções investigativas da pesquisa, foi necessário estabelecer alguns instrumentos metodológicos que viabilizassem os dois focos de interesse do nosso estudo: avaliação diagnóstica dos estudantes; entrevistas com as professoras e observações sistemáticas de aulas. Sendo assim, foram utilizados os seguintes procedimentos: uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de dar voz ao professor, para que, através dela, fosse possível conhecer sua trajetória profissional, suas concepções de leitura e de que forma elas interferiam em sua prática pedagógica; a aplicação de um instrumento de avaliação – diagnóstico dos alunos com o objetivo de identificar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e a compreensão leitora; as observações sistemáticas de dez (10) aulas de cada professora, previamente agendadas; e a análise dos documentos de registro de planejamento e/ou acompanhamento dos estudantes, dos cadernos dos alunos e de outros materiais usados em sala de aula. Vale ressaltar que todos estes momentos foram filmados, audiogravados e transcritos.

Para um melhor entendimento sobre o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos e da forma como os dados da pesquisa foram coletados e tratados, os tópicos a seguir apresentarão cada um individualmente e de forma detalhada.

1.3.1 Entrevista Inicial

Tendo em vista o interesse de analisar a prática docente em duas realidades distintas de sala de aula, e observar de que maneira a heterogeneidade era considerada nas situações didáticas de ensino da leitura, foi necessário dar voz às professoras. Para dar voz às professoras, optamos pela entrevista, citada por autores como Lüdke e André (2005) e Triviños (1987) como uma das estratégias mais ricas e flexíveis, enquanto técnica de abordagem de sujeitos, pois, além de favorecer o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, permite a exploração de questionamentos com maior profundidade e a coleta dos dados necessários para a pesquisa

(LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2005; MINAYO, 2000, 2012; TRIVIÑOS, 1987).

Dentre os diversos tipos de entrevista, foi escolhida a entrevista semiestruturada, que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Outra razão da escolha deste instrumento de coleta de dados justificou-se pelo seu princípio interativo, que permite o estabelecimento de uma relação dialógica entre dois interlocutores, além de criar um ambiente propício, no qual os entrevistados podem discorrer livremente a respeito de seus pontos de vista. No trecho abaixo, Minayo confirma a importância da fala do entrevistador como reveladora do objeto investigativo.

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1998, pp. 109-110).

Este instrumento favoreceu a apreensão da trajetória profissional das docentes, suas concepções de leitura e de que forma elas interferem em sua prática pedagógica.

A entrevista foi composta por questões elaboradas previamente não com a intenção de padronizar as perguntas, mas para garantir que um determinado questionamento fosse exposto a todos os sujeitos do estudo, além de guiar o relato dos entrevistados para o foco de interesse da pesquisa, baseando-se no modelo apresentado por Derval (2002). De acordo com o autor, uma entrevista semiestruturada deve conter:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente (DERVAL, 2002, p. 147).

Com relação aos métodos de registro da entrevista, segundo Moreira (2006), o professor/pesquisador pode considerar três possibilidades: a) utilizar o gravador durante toda a entrevista; b) fazer anotações à medida que a entrevista se desenvolve e c) fazer anotações dos principais aspectos após o término da entrevista. (MOREIRA, 2006, p. 181). Para a realização da entrevista inicial, optamos pelo uso do gravador por permitir que o pesquisador não ficasse preocupado com o registro das falas das professoras durante a entrevista e pudesse direcionar

sua atenção ao entrevistado e às discussões estabelecidas no momento importante de interação pesquisador-professor.

As entrevistas transcorreram na forma de conversa em torno de temáticas que atendiam aos objetivos da pesquisa e que eram significativas para o contexto investigado. Dessa maneira, o roteiro da entrevista foi organizado de forma a abranger diferentes aspectos. As perguntas iniciais estavam voltadas para a trajetória docente, envolvendo a sua experiência em sala de aula e a sua concepção de alfabetização e alfabetizado. As perguntas foram as seguintes: Há quanto tempo você exerce o magistério? Você sempre ensinou em escolas do campo multisseriada/ciclada? Para você, o que é alfabetizar? O que caracteriza uma pessoa alfabetizada?

O segundo bloco de perguntas foi voltado para a trajetória escolar da professora, suas lembranças sobre o seu processo de alfabetização e sua formação leitora: Que lembranças você possui de seu processo de alfabetização? Como foi alfabetizada? O que você lia? Com quem / onde você lia? Com que frequência? Atualmente o que você lê? Quando / onde você lê?

O bloco seguinte abordou a sua prática pedagógica voltada para o ensino da leitura. Sobre esta abordagem, as perguntas foram direcionadas para os aspectos que a docente considerava importantes para que os alunos aprendessem a ler e como ela lidava com a heterogeneidade na sala de aula: Que (ais) aspectos (s) de sua prática pedagógica você considera como muito importante (s) para que seus alunos aprendam a ler? Como você lida com as diferenças apresentadas pelos alunos em relação aos níveis de apropriação da escrita alfabética? De que forma você organiza sua turma multisseriada para o ensino de leitura? O que os seus alunos leem na escola? Em que momentos e com que frequência eles leem? Como eles leem? Quem são estes alunos que leem na escola? As crianças que não têm autonomia com a leitura leem na escola? Como se dão as interações entre as crianças que leem e que não leem com autonomia nos momentos de leitura de textos?

Na entrevista com a professora do campo, algumas perguntas sobre a heterogeneidade foram acrescentadas com o objetivo de ouvir da professora quais as desafios enfrentadas na multisseriação em relação à heterogeneidade e sobre as vantagens e desvantagens da organização de turmas multisseriadas no campo.

Outros aspectos também foram abordados durante a entrevista, entre eles, a oferta de formação continuada no município: Você já participou de alguma formação continuada no seu município? Caso sim, qual?; e questões sobre a construção da prática docente das professoras: Em sua trajetória profissional, como você foi construindo a sua prática de sala de aula? Como

você aprendeu o que você faz na sala de aula com seus alunos? Através destas questões, é possível conhecer como a professora aprende o que faz na sala de aula com seus alunos.

Elaborar questões que levem as professoras a sinalizarem como aprendem a ensinar os seus alunos é fundamental para investigarmos a heterogeneidade no ensino da leitura. Acreditamos que o saber fazer do professor é baseado em diversos saberes e conquistado, entre outros meios, mediante a interação com outros profissionais: “faz assim que dá certo pelo menos com a maioria, eu faço assim e funciona”. Colello (2007) aponta que dentro das salas de aula das escolas não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que está permitido ou sobre o que pode ser uma sala de alfabetização. Por esta razão, a discussão sobre o “como fazer” tem merecido uma atenção especial por parte dos pesquisadores (FRADE, 2003).

À medida que a entrevista avançava, novas perguntas iam sendo realizadas com o intuito de entender mais sobre os saberes mobilizados pelas professoras na condução de suas ações pedagógicas; quais as possíveis origens desses saberes; quais as concepções de alfabetização estão subjacentes à forma como a docente organiza o ensino da leitura e as interações entre os alunos, considerando a heterogeneidade; e de que maneira as professoras constroem e reconstróem suas concepções e práticas de alfabetização.

Em relação ao local e horário das entrevistas, solicitamos que cada professora escolhesse um ambiente mais silencioso e um horário em que pudéssemos conversar com tranquilidade, sem a interferência dos alunos. A professora Lúcia preferiu que a entrevista inicial fosse realizada em sua casa, no período da noite, por ser mais tranquilo do que na escola e não haver o risco de ser interrompida pelos alunos. A entrevista com a professora Débora aconteceu na escola, durante o horário escolar.

Ao final de cada entrevista, foi realizado o trabalho de transcrição das mesmas. As falas foram transcritas literalmente, respeitando o modo de falar de cada professora, assim como o tempo necessário para cada uma responder às questões. Quanto à identificação dos participantes, optamos por manter o anonimato das professoras e alunos. Ao lado de cada fala, foram adotados nomes fictícios e o número da questão respondida, respectivamente.

1.3.2. Diagnose das turmas

No segundo momento de produção de dados, após a análise das entrevistas e da prévia seleção das professoras, foi realizado o mapeamento dos alunos em cada turma, através de um

instrumento avaliativo – diagnóstico, a fim identificar os conhecimentos de cada um sobre o sistema de escrita alfabética e a compreensão leitora.

Este primeiro contato com a turma é denominado por Minayo (2000) como a *entrada no campo de pesquisa*. Ou seja, consiste no primeiro passo para a *aproximação* com os sujeitos, de modo a estabelecer os vínculos necessários para uma participação espontânea deles. Na concepção da autora, a busca das informações necessárias para a pesquisa está inserida num jogo cooperativo, baseado no diálogo e que foge à obrigatoriedade (MINAYO, 2000).

Sendo assim, neste primeiro momento, a pesquisadora procurou interagir com os alunos através de uma conversa sobre os objetivos da pesquisa e tentou sensibilizá-los quanto à importância da participação de cada um deles na realização do estudo e na colaboração com a diagnose. A receptividade das crianças, em ambas as turmas, foi satisfatória e essencial para que as atividades fossem realizadas com tranquilidade e confiança. Todos os alunos, tanto da classe multisseriada quanto da ciclada, contribuíram para que a pesquisadora pudesse ter uma ideia geral acerca do nível de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) dos alunos de cada turma.

A diagnose foi composta por atividades de leitura de palavras e leitura e compreensão de textos e escrita de palavras, extraídas do Caderno de Avaliação do PNAIC 2013 (BRASIL, 2012-a) e realizadas sem nenhuma intervenção da pesquisadora ou da professora. As fichas de diagnose apresentavam três graus de dificuldade, referentes ao 1º ano, 2º ano e 3º ano, a fim de atender os diferentes níveis de apropriação do SEA. É importante frisar que estas atividades foram aplicadas de acordo com o grau de apropriação do SEA apresentado por cada aluno, sem se considerar o ano em que estava matriculado na escola. Sendo assim, no 3º ano da escola da cidade foram aplicadas diagnoses do 1º, 2º e 3º anos, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula. A pesquisadora distribuía as fichas para os alunos seguindo as orientações da professora que informava os alunos que eram alfabéticos e aqueles que ainda estavam se apropriando do SEA. Houve momentos em que algumas crianças sentiram facilidade na realização da ficha e recebiam outra do ano seguinte. No caso dos alunos do campo, foram seguidos os mesmos critérios da turma ciclada. Os estudantes pertencentes ao 4º e 5º anos responderam as fichas elaboradas para o 3º ano, por considerarmos que o instrumento do 3º ano era suficiente para identificar os níveis de conhecimento do SEA e das capacidades iniciais de leitura e produção de textos. Além do foco da pesquisa ser o ciclo de alfabetização.

Como relação às atividades da diagnose, uma era referente à escrita de palavras compostas por diferentes quantidades de letras e composições, são elas: 1º ano: pá, trem, foca,

livro, porta, girafa, martelo, lâmpada, cadeado, bicicleta e apito; 2º ano: sol, vela, dente, palhaço, estrela, jacaré, baleia, tartaruga, elefante, geladeira; 3º ano: sapo, vaca, porco, gato, zebra, girafa, esquilo, baleia, elefante, dinossauro. A segunda atividade era de leitura de palavras, na qual havia imagens e palavras escritas para as crianças identificarem qual palavra representava a imagem exposta. É importante frisar que as alternativas apresentadas tinham sempre as primeiras e/ou as últimas letras ou sílabas correspondentes às figuras apresentadas na atividade. As atividades de leitura de textos, também presentes na ficha, consistiam na leitura de textos de diferentes gêneros e suas questões eram voltadas para as habilidades de finalidade do texto, localização explícita de informações no texto, identificação do assunto do texto e realização de inferência. Para o 3º ano, além dessas habilidades, havia também questões de intertextualidade e de opinião. A realização da ficha foi feita individualmente, sem a interferência da professora ou da pesquisadora ou qualquer estratégia de mediação.

A seguir estão reproduzidas as fichas realizadas pelos alunos, das três escolas pesquisadas, no momento da diagnose inicial e final.

Figura 1 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 1

<p>ESCOLA</p> <p>ANO</p> <p>NOME</p>	
<p>Leia o texto:</p> <p>1. Esse texto serve para:</p> <p>(A) AVISAR AS PESSOAS</p> <p>(B) ENSINAR A LER</p> <p>(C) ENSINAR UMA COMIDA</p> <p>(D) DIVERTIR AS PESSOAS</p> <p>2. O texto fala sobre:</p> <p>(A) O DIA DA FAMÍLIA</p> <p>(B) UMA FESTA EM AGOSTO</p> <p>(C) O DIA DA VACINAÇÃO</p> <p>(D) UMA FESTA NO SÁBADO</p> <p>Leia o texto:</p>	

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

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

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

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

4. Onde o Bicho-preguiça vive pendurado?

.....

Figura 2 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 2

ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto abaixo e responda as questões 1 a 4:

O LEÃO E O RATINHO

UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO À SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR EM CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU EMBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA.

ALGUM TEMPO DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUIA SE SOLTAR E FAZIA A FLORESTA INTEIRA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO, APARECEU O RATINHO. COM SEUS DENTES AFIADOS, ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO.

Retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html>

1. O que os ratinhos faziam em cima do leão?

.....
.....

2. Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou?

.....
.....

3. Onde o leão ficou preso?

.....

4. Para salvar o leão o que o ratinho roeu?

.....

Leia o texto abaixo e responda as questões 5 e 6:



Retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html>

5. Esse texto serve para:

- (A) VENDER UMA CASA NA CIDADE
- (B) ENSINAR A NÃO JOGAR LIXO NA CIDADE E EM CASA
- (C) PEDIR UMA INFORMAÇÃO SOBRE UMA CASA
- (D) CONVIDAR PARA UM PASSEIO NA CIDADE

6. Faça um X no quadro que mostra qual é o assunto do texto:

- (A) A LIMPEZA DAS ÁRVORES
- (B) A LIMPEZA DA CIDADE E DA CASA
- (C) A LIMPEZA DO PARQUE E PRAÇA
- (D) A LIMPEZA DOS CAMPOS

Figura 3 – Exemplo de instrumento de avaliação de leitura de textos no ano 3

ESCOLA

ANO

NOME

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 1 a 5:

O pato poliglota

A menina ficou muito alegre quando ganhou o cachorro de presente. Ela não suspeitava que ia dar confusão.

Acontece que já tinha um gato na casa. E os dois bichos juntos brigaram feito cão e gato.

A menina não demorou a descobrir que o desentendimento entre os dois se devia ao fato de falarem línguas diferentes.

Procurou um meio de modificar a situação. Quem procura, acha. Descobriu a Escola do Pato Poliglota, onde se ensinavam muitas línguas.

O pato poliglota era capaz de conversar com os perus em glu-glu com rara perfeição.

Falava o piu-piu tão bem com os pintinhos que Dona Galinha quis tomar umas lições e, assim, se entender ainda melhor com os filhos.

O pato poliglota falava correntemente o quá-quá (sua língua original), o rom-rom, o miau, o au-au, o glu-glu, o piu-piu, o mé, além de se fazer entender em outras tantas línguas.

Conversava com os sapos, em noites de serenata, como se fosse um deles.

Muito estudioso, havia feito um curso na mesma escola da serra tico-tico, para poder papear com as cigarras.

A menina matriculou cachorro e gato na Escola do Pato Poliglota.

O resultado foi assombroso. Em pouco tempo o gato falava o au-au (com sotaque) e o cachorro falava o miau (um pouco rouco).

Daí pra frente se entretinham em longos papos, a ponto de haver uma pontinha de ciúme na menina.

Ela, então, se matriculou também na Escola do Pato Poliglota, onde aprendeu as línguas dos seus dois amigos.

Hoje – que engraçado! – cada qual pode falar sua própria língua sem problemas, pois os outros vão entender perfeitamente.

COELHO, Ronaldo Simões. **O pato poliglota**. São Paulo: Anglo, 2011.

1. O nome da escola onde a menina matriculou o cachorro e o gato?

.....

2. Na história o autor diz que “o resultado foi assombroso” porque:

- O cachorro e o gato ficaram com medo do professor.
- O cachorro e o gato resolveram assustar as crianças.
- O cachorro e o gato aprenderam muito rapidamente a língua um do outro.
- O cachorro e o gato gostaram muito dos colegas que conheceram na escola.

3. Quando o autor diz os dois bichos, ele está falando sobre:

- O pato e a galinha.
- O cachorro e o gato.
- O pintinho e o cachorro.
- O peru e a galinha.

4. Por que o cachorro e o gato brigavam?

.....

5. Se você fosse dono(a) do cachorro e do gato, também teria se matriculado na Escola do Pato Poliglota? Por quê?

.....

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 6 a 9:

O bicho do bico enorme

As cores vivas e o bico enorme são as marcas do tucano. O animal encanta a criançada que fica se perguntando como ele consegue comer com um bico tão enorme e que pode chegar a medir até 22 centímetros. Imagina só! Ele prende o alimento na ponta do bico e logo em seguida joga a cabeça para trás, então, a comida vai descendo até chegar na garganta. É uma manobra e tanto. A alimentação do bicho é variada. Ele come ovos, frutas e até pequenos lagartos.

As penas do tucano são bastante coloridas. A maioria é na cor preta, mas no peito elas são brancas e nas patas e pálpebras azuladas. Ao redor dos olhos parece que foi “pintado” com pincel na cor laranja. O animal gosta de viver em pares e até mesmo em bandos. Quando chega o período da reprodução, o casal faz ninho em árvores ou em buracos em barrancos. A fêmea coloca entre dois e quatro ovos. Passam aproximadamente 16 a 18 dias para os filhotes nascerem. Eles são cuidados pelos pais durante seis semanas até aprender a voar e a comer sozinhos.

Suplemento Diarinho, **Diário de Pernambuco**, Curiosidade animal, 07/05/11

6. O texto serve para:

- Ensinar sobre as características de um animal.
- Fazer as pessoas se divertirem com o tucano.
- Convencer as pessoas a não comprar bichos.
- Mostrar que não devemos maltratar os tucanos.

7. Qual é a cor da maioria das penas do tucano?

.....

8. Quantos centímetros podem chegar a medir os bicos dos tucanos?

.....

9. Os tucanos se tornam independentes:

- Após seis semanas de vida.
- Após dezoito dias de vida.
- Quando passam a viver em bandos.
- Quando fazem ninhos em árvores.

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 10 a 12:**Tucano do bico-verde**

Tem corpo coberto por penas pretas da cabeça à ponta da cauda. Parece que usa uma máscara ao redor dos olhos, vermelha como sua barriga. O pescoço é alaranjado e seu grande bico é verde. Mede cerca de 54 cm de altura.

Para conquistar a fêmea, o macho traz várias frutas de presente para ela.

A mãe-tucano faz seu ninho no oco das árvores e põe de 2 a 4 ovos. Durante os 18 dias em que a mãe choca os ovos, o pai leva comida para ela. Quando os filhotes nascem, eles também são alimentados pelo pai.

Os tucanos-do-bico-verde comem frutas, insetos, ovos e filhotes de outras aves.

Produzem um som rouco que pode ser ouvido a grandes distâncias. Gostam de tomar banho, geralmente na chuva, mas também procuram água em outros locais, para se banhar. Estão sempre em bandos de até 10 tucanos. Podem viver até 40 anos.

RIEDERER, Marcia. **Animais da nossa terra**. Holambra - SP: Cuca fresca, 2008, p. 31.

10. Qual é o assunto tratado no texto?

.....

11. Os textos 2 e 3 dizem que:

- Os tucanos medem 54 cm.
- O bico dos tucanos é verde.
- A fêmea coloca de dois a quatro ovos.
- O pai leva comida para os filhotes no ninho.

12. Faça um resumo do que você aprendeu sobre os tucanos ao ler os textos 2 e 3.

.....

Figura 4 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 1

ANO 1

ESCOLA

ANO

NOME

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
.....
		
.....
		
.....
		
.....	

ANO 1

2. MARQUE UM X NO QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA.

	<input type="checkbox"/> PANELA <input type="checkbox"/> POMADA <input type="checkbox"/> PARADA <input type="checkbox"/> POLIDA		<input type="checkbox"/> MALA <input type="checkbox"/> COLA <input type="checkbox"/> MOLA <input type="checkbox"/> BALA
	<input type="checkbox"/> DRAGÃO <input type="checkbox"/> DROGAS <input type="checkbox"/> DOIDÕES <input type="checkbox"/> DARDOS		<input type="checkbox"/> BANDEIRA <input type="checkbox"/> BANDOLIM <input type="checkbox"/> BANDEJA <input type="checkbox"/> BANANAS
	<input type="checkbox"/> PERIGO <input type="checkbox"/> PERFEITO <input type="checkbox"/> PERFUME <input type="checkbox"/> PETECA		<input type="checkbox"/> ESTRELA <input type="checkbox"/> ESCADA <input type="checkbox"/> ESCAMA <input type="checkbox"/> ESCOLA

Figura 5 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 2

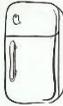
ANO 2

ESCOLA

ANO

NOME

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
.....
		
.....
		
.....
		
.....		

ANO 2

2. MARQUE UM X NO QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA.

	<input type="checkbox"/> PETECA		<input type="checkbox"/> CADUCO
	<input type="checkbox"/> PANELA		<input type="checkbox"/> CADEADO
	<input type="checkbox"/> PATETA		<input type="checkbox"/> CAVALO
	<input type="checkbox"/> PASTA		<input type="checkbox"/> CASACO
	<input type="checkbox"/> BORBOLETA		<input type="checkbox"/> MARMELADA
	<input type="checkbox"/> BONITA		<input type="checkbox"/> MADEIRA
	<input type="checkbox"/> BOLHA		<input type="checkbox"/> MANGUEIRA
	<input type="checkbox"/> BONECA		<input type="checkbox"/> MARACUJÁ
	<input type="checkbox"/> LEÃO		<input type="checkbox"/> TAMPA
	<input type="checkbox"/> LIMÃO		<input type="checkbox"/> TAPIOCA
	<input type="checkbox"/> LEILÃO		<input type="checkbox"/> TINTA
	<input type="checkbox"/> LATÃO		<input type="checkbox"/> TARTARUGA
	<input type="checkbox"/> GELADEIRA		<input type="checkbox"/> RATOeira
	<input type="checkbox"/> GIRAFA		<input type="checkbox"/> RÉGUA
	<input type="checkbox"/> GOIABA		<input type="checkbox"/> RAPOSA
	<input type="checkbox"/> GARRAFA		<input type="checkbox"/> ROUPA

Figura 6 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3

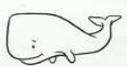
ANO 3

ESCOLA

ANO

NOME

1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:

		
.....
		
.....
		
.....
		
.....		

ANO 3

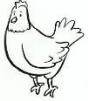
2. MARQUE UM X NO QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA.

 <input type="checkbox"/> RATO <input type="checkbox"/> MATO <input type="checkbox"/> DADO <input type="checkbox"/> PATO	 <input type="checkbox"/> VELHA <input type="checkbox"/> VALA <input type="checkbox"/> VELA <input type="checkbox"/> VILA
 <input type="checkbox"/> SINO <input type="checkbox"/> SINAL <input type="checkbox"/> CINCO <input type="checkbox"/> CIRCO	 <input type="checkbox"/> CANELA <input type="checkbox"/> JANELA <input type="checkbox"/> PANELA <input type="checkbox"/> JANEIRO
 <input type="checkbox"/> BATATA <input type="checkbox"/> BARATA <input type="checkbox"/> BANANA <input type="checkbox"/> BALEIA	 <input type="checkbox"/> PRAÇA <input type="checkbox"/> BROTO <input type="checkbox"/> BRAÇO <input type="checkbox"/> PRATO
 <input type="checkbox"/> EMPADA <input type="checkbox"/> ENXADA <input type="checkbox"/> ESPADA <input type="checkbox"/> ESCADA	 <input type="checkbox"/> BICHARADA <input type="checkbox"/> BINÓCULOS <input type="checkbox"/> BISCOITO <input type="checkbox"/> BICICLETA
 <input type="checkbox"/> CHAVEIRO <input type="checkbox"/> CHUVEIRO <input type="checkbox"/> CHUTEIRA <input type="checkbox"/> CHALEIRA	 <input type="checkbox"/> GUITARRA <input type="checkbox"/> GUINDASTE <input type="checkbox"/> GIRAFÁ <input type="checkbox"/> GINÁSTICA

Figura 7 – Exemplo de instrumento de avaliação de escrita de palavras no ano 3

ANO 3

3. COMPLETE AS PALAVRAS

	.....anela		.....iné
	Co.....o		.....epolho
	.....iabo		Maca.....ão
	.....eijo		Ca.....ne
	.....alinha		Marga.....ina
	.....oiaba		.....al
	Espa.....ete		.....opa

ANO 3

	.....uco		Ma.....teiga
	Ca.....u		Ja.....bo
	Ca.....á		Fari.....a
	Ov.....		Lasa.....a
	Per.....		Feij.....
	Tomat.....		Maç.....
	Sapot.....		Mel.....

Vale esclarecer que, tanto na diagnose inicial quanto na final, foram oferecidos os mesmos instrumentos de avaliação, porém, movidos por objetivos distintos. A diagnose aplicada antes da análise investigativa da pesquisa teve por finalidade obter uma caracterização geral do nível de apropriação do SEA dos alunos de cada turma. A diagnose final teve por finalidade possibilitar o cruzamento dos dados obtidos com as estratégias didáticas realizadas ao longo do ano, com as formas de agrupamento adotadas e com o acompanhamento das crianças pela docente.

A seguir, apresentamos os quadros resultantes da diagnose inicial – turmas multisseriada e cicladas.

- **TURMA MULTISSERIADA**

A turma era formada por 23 alunos, com idades entre 6 e 17 anos, do 1º ao 5º ano. A professora Lúcia acompanhava a turma desde 2014.

Participaram da diagnose o seguinte quantitativo de alunos: dois alunos do 1º ano; seis alunos do 2º ano; seis alunos do 3º ano; três alunos do 4º ano; e cinco alunos do 5º ano. Totalizando 22 alunos.

Tabela 3 – Diagnose de escrita de palavras por ano de ensino

Níveis de escrita	Alunos do 1º ano	Alunos do 2º ano	Alunos do 3º, 4º e 5º anos	Total
Escritas com marcas não convencionais	-	-	-	-
Escritas com ausência de relação som-grafia	-	-	-	-
Escritas com início de relação som-grafia	-	2	3	5
Escritas com relação som-grafia convencional	2	4	10	17

Tabela 4 – Diagnose de leitura por ano de ensino

Níveis de leitura	Alunos do 1º ano	Alunos do 2º ano	Alunos do 3º, 4º e 5º anos	Total
Não lê	-	-	-	-
Lê com o auxílio de um leitor competente / em parceria	1	4	3	8
Lê com autonomia e compreende textos de gêneros diversos	2	2	10	14
Localiza informação explícita no texto	2	2	10	14
Apreende assuntos/temas tratados em textos	2	2	10	14

- TURMA CICLADA – 3º ano – LAGOA DOS GATOS

A turma era formada por 30 alunos, mas participaram da diagnose 26 alunos.

Tabela 5 – Diagnose de escrita de palavras por ano de ensino

Níveis de escrita	Alunos do 3º ano
Escritas com marcas não convencionais	-
Escritas com ausência de relação som-grafia	2
Escritas com início de relação som-grafia	5
Escritas com relação som-grafia convencional	19

Tabela 6 – Diagnose de leitura por ano de ensino

Níveis de leitura	Alunos do 3º ano
Não lê	7
Lê com o auxílio de um leitor competente / em parceria	3
Lê com autonomia e compreende textos de gêneros diversos	16
Localiza informação explícita no texto	16
Aprender assuntos/temas tratados em textos	16

Após a etapa da diagnose inicial e a realização do perfil das turmas, iniciamos as observações sistemáticas das aulas, agendadas previamente com cada professora.

1.3.3 Observação e entrevista no final das aulas

A pesquisa qualitativa apresenta como instrumentos de pesquisa mais utilizados, a observação e a entrevista. O primeiro possibilita a detecção e obtenção de informações por vezes não apreendidas por outros métodos, enquanto o segundo oferece uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa e oferecem os aprofundamentos necessários para a pesquisa.

A observação, realizada de forma simples e direta, também é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, permitindo analisar e interpretar determinados aspectos da realidade, refletir e explorar o que eles podem propiciar, complementar informações, buscando regularidades para criar um profundo entendimento do contexto pesquisado. De acordo com os autores Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2003), a observação apresenta algumas vantagens, entre elas a de possibilitar meios diretos de se estudar uma realidade, além de permitir a coleta de dados que não são contemplados através das entrevistas. Barros e Lehfeld (2000) também confirmam esta concepção quando defendem

A observação como uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas (BARROS; LEHFELD, 2000, p. 53).

A etapa investigativa envolvendo as observações das aulas e as entrevistas com a professora ao final de cada dia letivo foi iniciada após a construção do perfil de cada turma e quando o pesquisador já estava familiarizado com o ambiente das salas de aulas e com os sujeitos participantes. Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, acreditamos ser necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro e pelo grupo.

As observações de nove (9) aulas, em cada turma, foram realizadas da seguinte forma: quatro (4) aulas observadas em dias consecutivos no mês de outubro e novembro de 2016 e as outras cinco (5) aulas, também em dias consecutivos, no final do mês de novembro e início de dezembro do mesmo ano. Todas as aulas foram previamente agendadas com as professoras, com o propósito de presenciar situações de leitura na sala; observar as estratégias didáticas utilizadas pela professora e como as práticas são construídas; e de que forma os alunos, de níveis diferentes de apropriação de escrita, participavam dessas atividades. Nestes momentos, nosso interesse foi perceber de que maneira os alunos não alfabéticos se envolviam nas atividades propostas. Vale ressaltar que esse interesse da pesquisa não se resumiu às “aulas de Português”, mas a todas as aulas em que as atividades de leitura foram planejadas. Acreditamos que o desenvolvimento de habilidades na leitura não se pode restringir à aula de Língua Portuguesa e que todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares devem estar a serviço da apropriação e desenvolvimento desta habilidade.

Durante as observações, cabe frisar que o pesquisador optou por não interferir nem participar das aulas observadas, constituindo-se num mero expectador a fim de evitar, ao máximo, influenciar as situações de sala de aula e ocasionar a perda da espontaneidade, embora concebamos que a simples presença do pesquisador já configure uma participação e provoque mudanças no ambiente da sala de aula. Com relação a este aspecto, Gil (1999) reconhece como sendo uma das limitações da observação, o fato de que a presença do pesquisador pode alterar o comportamento dos alunos na sala de aula, principalmente no início das observações.

As aulas observadas foram filmadas, gravadas e transcritas a fim de captar melhor os detalhes e resguardar a fidedignidade dos dados. Através destes registros foi possível analisar os comandos das atividades, as estratégias e as intervenções realizadas pelas docentes, assim como a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Todos os registros

foram escritos em protocolos de observação contendo as datas, o tempo de cada aula, as atividades realizadas, o tempo de duração de cada uma delas, e os recursos utilizados. Para enfatizar a importância desse instrumento na coleta de dados, citamos Ludke e André (2005, p. 26), que afirmam que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens: experiência direta para verificação dos fenômenos, por permitir um acesso às perspectivas dos sujeitos durante a investigação”.

Ao término de cada aula, o pesquisador conversava com a professora com o objetivo de entender melhor as atividades propostas e as estratégias utilizadas na sala de aula. Estes momentos foram bastante ricos por permitirem que, num momento de interação e confiabilidade, as professoras pudessem revelar “os bastidores das realidades” de sua experiência, que geralmente não são verbalizados (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003). Além disso, estes momentos oportunizaram discussões que auxiliaram as professoras na reflexão de sua própria prática de alfabetização, num processo contínuo de reflexão na ação e sobre a ação.

Para alcançar o objetivo delineado pela pesquisa, além dos instrumentos de entrevista e observação das aulas, realizamos as análises dos documentos de registro de planejamento e/ou acompanhamento dos estudantes, dos cadernos dos alunos e outros materiais usados em sala de aula.

Tabela 7 – Cronograma das observações de aulas

Professoras	Datas das aulas	Dias da semana	Total de aulas observadas
Lúcia	31/10/2016	Segunda-feira	9 aulas
	1º/11/2016	Terça-feira	
	2/11/2016	Quarta-feira	
	3/11/2016	Quinta-feira	
	28/11/2016	Segunda-feira	
	29/11/2016	Terça-feira	
	30/11/2016	Quarta-feira	
	1º/12/2016	Quinta-feira	
	2/12/2016	Sexta-feira	
Débora	31/10/2016	Segunda-feira	9 aulas
	1º/11/2016	Quarta-feira	
	2/11/2016	Quinta-feira	
	3/11/2016	Sexta-feira	
	28/11/2016	Segunda-feira	
	29/11/2016	Terça-feira	
	30/11/2016	Quarta-feira	
	1º/12/2016	Quinta-feira	
2/12/2016	Sexta-feira		

1.4 Procedimentos e critérios de análise dos dados

De posse dos dados produzidos a partir das respostas das entrevistas, tanto da inicial quanto das que aconteciam ao final de cada aula, assim como das observações de sala de aula, foi iniciada a etapa de análise dos dados. Para o presente estudo, optamos pelas técnicas metodológicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), pois a consideramos uma via possível para a revelação (reconstrução) do sentido dos nossos achados e por melhor se adaptar aos objetivos e às finalidades da pesquisa.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é uma estratégia de pesquisa utilizada no intuito de tornar objetivo o conteúdo dos dados coletados na investigação. Esta análise pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça e pode ser usado tanto na investigação quantitativa quanto na pesquisa qualitativa.

Dentre as técnicas de análise de conteúdo, selecionamos a análise categorial (ou temática) por permitir o “desmembramento do discurso em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação orientam-se pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados” (BARDIN, 2011, pp. 80-81). Sendo assim, as questões da pesquisa foram tratadas através da categorização dos dados por semelhança de conteúdo, mediante o agrupamento de elementos, ideias ou falas com características comuns.

Segundo Minayo (1998) e Gomes e Silveira (2012), as categorias podem ser formuladas em dois momentos: antes da produção de dados ou após a produção de dados. As categorias estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos e as que são formuladas a partir da produção de dados são mais específicas e mais concretas (GOMES; SILVEIRA, 2012). Por esta razão, optamos por elaborar a categorização após a produção dos dados e ao longo dos progressos da análise, assentada no diálogo com a realidade pesquisada e enriquecida pelos contextos e pelas falas, a partir de uma constante ida e volta do material de análise à teoria (LAVILLE; DIONNE, 1999).

PARTE 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2 OS SABERES DOCENTES E A PRÁTICA DO PROFESSOR

No cenário atual da educação no Brasil, tendo em vista os altos índices de resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala, especialmente em relação ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pesquisadores reconhecem a necessidade de se discutir, não apenas o letramento, a heterogeneidade da sala de aula e suas múltiplas facetas, mas, também, os saberes docentes e as suas implicações na prática docente.

Acreditamos que, através do conhecimento destes saberes, poderemos melhor entender a atuação do professor na sala de aula, assim como as suas escolhas didáticas e ações pedagógicas, especialmente no trato com a heterogeneidade no ensino da leitura. Sendo o docente um sujeito ativo e único, concebemos que a sua prática de sala de aula está diretamente relacionada aos saberes oriundos de diferentes origens e à forma como consegue articulá-los e mobilizá-los nas diversas situações de aula. O pensamento de que a prática pedagógica do professor é guiada por uma diversidade de saberes, também é defendida por Tardif (2000), quando afirma que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (p. 15). Concordando com o que é defendido pelo autor e movido pelo interesse de investigar que conhecimentos e saberes são mobilizados pelos professores ao definirem sua prática docente no interior da sala de aula, que escolhemos como objeto de estudo da presente pesquisa, conhecer a prática pedagógica das professoras do campo e da cidade e os conhecimentos que mobilizavam para favorecer a aprendizagem da leitura de crianças com diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema Alfabético de Escrita.

As pesquisas que buscam investigar as práticas docentes e as mudanças nelas ocorridas no decorrer da história defendem que estas práticas, ao mesmo tempo que não refletem as teorias discutidas na academia, também não apresentam um discurso acabado sobre o que se deve ou não fazer no cotidiano pedagógico (ALBUQUERQUE, 2002; 2005; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2005; COUTINHO, 2004; COUTINHO-MONNIER, 2009; CRUZ, 2008; FERREIRA 2005; GAMA, 2014; MORAIS; SOUZA, 2010; 2016). Ao contrário, os resultados indicam que os professores, em suas práticas de ensino, assimilam aquilo que está sendo proposto pelas teorias e pelo discurso oficial, reinterpretam

essas “orientações” e, a partir delas, (re)constroem as suas práticas pedagógicas, sem deixar de considerar aquelas que foram validadas ao longo do seu exercício profissional (SOUZA, 2016). Resultados que também foram confirmados em nossa pesquisa quando – ao longo das observações na escola do campo – observamos a professora afirmar que muito do seu fazer pedagógico e dos saberes que mobilizava para estruturar a sua prática pedagógica vinham da sua vivência na multisseriação e das inúmeras tentativas “intuitivas” que criava para atender as “multi séries”, a diversidade de idades e os variados níveis de conhecimento dos seus alunos.

É sobre a construção destes saberes docentes, que os professores utilizam para organizar, estruturar e interagir com/sobre o ambiente da sala de aula, que iremos discutir neste capítulo, com o intuito de compreender como eles vão sendo construídos e desconstruídos ao longo da sua prática profissional, através de uma rede entrelaçada de conhecimentos oriundos da sua vivência escolar – enquanto aluno –, da formação inicial e continuada, das experiências da prática no chão da escola, das trocas entre os pares e das relações estabelecidas nas esferas sociais e com seus alunos. Desse modo, consideramos o saber docente um

saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo (TARDIF, 2002, p. 54).

• *Discutindo os Saberes docentes*

O estudo sobre os saberes docentes e a compreensão do fazer docente não é recente. No entanto, eles não foram tratados e considerados da mesma maneira ao longo da história da educação brasileira, como veremos a seguir.

Segundo Ferreira (2005), até meados dos anos 60 do século XX, prevaleceu a valorização do conhecimento teórico do professor e foi dada pouca importância aos aspectos pedagógicos. De acordo com esta concepção, o professor deveria ter o domínio do conteúdo e transmiti-lo aos alunos, seguindo a ordem dos assuntos e as orientações recebidas. Ou seja, prevalecia a visão fragmentada do ensino, ações didáticas engessadas e a figura docente sem autonomia. Como explica Tardif, segundo tal modo de conceber a educação,

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática (TARDIF, 2002, p. 40).

A partir da década de 1970, observa-se uma maior preocupação com os aspectos didático-metodológicos. No entanto, o professor continua sem autonomia para decidir sobre a sua prática pedagógica e o ato de ensinar permanece como algo mecânico, determinado pelas “instruções técnicas” provenientes da academia (FERREIRA, 2005). Pela razão dos professores não serem considerados “produtores de saberes”, a comunidade científica e o corpo docente tornam-se cada vez mais distantes, sendo um destinado à produção dos saberes e, o outro, à transmissão destes, sem haver sintonia entre os dois grupos (NÓVOA, 1999; TARDIF, 2008). Torna-se evidente, assim, a “lógica da divisão do trabalho entre produtores de saber e executores ou técnicos” e a dicotomia entre pesquisa e ensino, existente até os dias de hoje (TARDIF, 2002, p. 37).

Chartier (2007), ao discutir a ação docente e sua relação com os “saberes teóricos” e os “saberes da ação”, apresenta dois modelos antagônicos dessa relação. O primeiro, privilegia os conhecimentos teóricos e científicos da formação, e baseia-se na ideia de que “uma boa difusão de todos os saberes é necessária para orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas” (CHARTIER, 2007, p. 188). Segundo a autora, de acordo com este modelo, toda prática docente surge de uma teoria e, ao fazer suas escolhas sobre o que e como ensinar, o professor baseia-se em suas concepções teóricas, ainda que de forma inconsciente. De acordo com esta perspectiva, os saberes passam a ter um caráter de “estoques” de informações, produzidos pela comunidade científica, distantes da realidade da sala de aula e, muitas vezes, considerados, pelos professores, não “aplicáveis” ao cotidiano escolar e descartados (SOUZA, 2016; TARDIF; LESSARD, 2008).

Sobre a distância estabelecida entre a construção dos “saberes teóricos” e a prática docente e a não aplicabilidade destes, MARTINS (2011) observou que a maioria dos saberes mobilizados pelas professoras para alfabetizar vinham mais da prática do que da academia, como também, do contato com os pares que as ajudavam a pensar atividades e alternativas de alfabetização. Pouca importância era dada aos saberes adquiridos na graduação, como uma fonte de auxílio para suas práticas. Ao contrário, tais saberes eram considerados vagos e pouco influentes.

Morais e Albuquerque (2005) e Albuquerque (2009) também defendem este mesmo posicionamento de Chartier (2007), ao realizarem uma pesquisa com professores alfabetizadores e observarem que o processo de alfabetização era concebido por estes profissionais com base em suas trajetórias de vida escolar e de formação profissional. Ou seja, ao contrário do que os especialistas imaginavam, as práticas realizadas na sala de aula não

tinham como referência a teoria adquirida na academia e nas instituições de ensino, mas representavam as experiências vivenciadas ao longo de suas experiências de vida. Nesse sentido, os autores destacam que o desconhecimento do cotidiano da sala de aula e do perfil dos docentes por parte dos que geram as “prescrições” teóricas (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constitui um obstáculo para que as inovações sejam assimiladas e efetivadas no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando, assim, o que há muito já vem sendo debatido no cenário educacional, sobre o fato das concepções teóricas, distantes do “fazer docente”, não possibilitarem o estabelecimento das relações entre o que se aprende na formação e o que se faz na escola, tornando o professor um “usuário do saber elaborado por terceiros” (IBIAPINA, 2008, p. 19).

Na mesma direção do que foi exposto por Moraes e Albuquerque (2008), Tardif (2002) aponta que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. E que, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que reativam para solucionar seus problemas profissionais. Complementando esta concepção, Chartier (2007) ainda afirma que no ambiente profissional há muitas trocas de “receitas” entre os pares e que estas receitas são reproduzidas com maior frequência, na prática docente, do que aquelas expostas nas publicações didáticas. Esta é a razão pela qual defende que os “saberes forjados pelos pesquisadores” não atendem aos interesses de quem vive a prática cotidiana de alfabetizar as crianças e, por isso, são pouco aplicáveis neste contexto.

O segundo modelo, de acordo com Chartier (2007), envolve os “saberes na ação”. Acredita-se que, ao contrário do primeiro modelo, os saberes docentes são construídos a partir das situações vivenciadas pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e das trocas com seus pares e que, por isso, são determinantes para o êxito da prática profissional. Para os teóricos desta vertente, “a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas” (CHARTIER, 2007, p. 189), trazendo, assim, grandes contribuições para as pesquisas e para o ensino, constituindo “excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício” (CHARTIER, 2007, p. 187). Como afirma a pesquisadora, este modelo possibilita a “teorização na ação” e permite que o “saber teórico” seja construído com o professor, a partir de um contato direto com a prática docente.

Sobre a importância desta aproximação teoria e prática, possibilitada pela “teorização na ação”, a mesma autora afirma que as escolhas didáticas e pedagógicas dos professores estão diretamente relacionadas à relevância das “inovações didáticas” para a sua realidade:

Os professores das séries iniciais (...) geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo (...), mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p.186).

Como podemos perceber, os docentes transitam o tempo todo entre os saberes teóricos e os saberes da prática e “privilegiam as informações diretamente utilizáveis, ‘o como fazer’ mais do que o ‘por que’ fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (CHARTIER, 2007, p. 185). Este critério de seleção também é apresentado por Tardif (2002, p. 53), quando defende que “os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso”. Em outras palavras, podemos afirmar que esses profissionais, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtram” aqueles que consideram pertinentes e aplicáveis para o seu contexto escolar e para as suas condições de trabalho. Sobre essa construção dos saberes docentes, concluímos que o professor não define sozinho seu saber, mas a partir da interligação de saberes provenientes de diversos atores (familiares, professores da escola e das formações, teóricos e pesquisadores da educação e colegas de trabalhos); e também que o saber docente é, ao mesmo tempo, individual – porque envolve os processos mentais elaborados pelos sujeitos – e é social porque se constrói a partir de diversas origens (SILVA, 2013).

Diante do que foi exposto, acreditamos que, nas ações planejadas e não planejadas no cotidiano da sala de aula, estão implícitas as concepções e intencionalidades dos professores sobre o seu fazer, sobre a sua relação com os alunos, e sobre seus saberes (PIMENTA, 2002). Como defende Tardif (2002), o alicerce da prática docente é constituído através dos saberes adquiridos a partir da experiência, originários de diferentes fontes: da formação profissional (saberes selecionados pelas universidades, presentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores); dos currículos (programas escolares, currículos e metodologias prescritos pelas redes de ensino) e da experiência (adquiridos na prática da profissão, no chão da sala de aula e nas relações com os alunos). No entanto, é preciso ressaltar que tais saberes não são mensuráveis e são constituídos através de uma pluralidade de ações e origens diversas,

inclusive da própria história de vida do professor – como já foi mencionado anteriormente –, como defendem Tardif e Raymond (2000) na citação a seguir:

Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Ainda segundo o autor, estes saberes são “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados” (TARDIF, 2002). Temporais porque são adquiridos ao longo da própria história de vida do professor e são essenciais na estruturação da sua prática e na construção da sua identidade profissional, porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira profissional e passam por mudanças, reestruturações, redescobertas. São plurais e heterogêneos porque os professores utilizam muitas teorias, concepções, técnicas – conforme a necessidade – e, por isso, não formam um repertório de conhecimentos unificados; são personalizados por serem apropriados ao contexto social-cultural-político-econômico no qual o docente está inserido; e situados porque são saberes construídos em uma situação específica (TARDIF, 2000).

Apesar de concordarmos com o conceito de “saber plural, temporal e heterogêneo” defendido por Tardif (2002), não reconhecemos ser possível uma categorização estática dos saberes docentes, como apresenta. Ao contrário, acreditamos que, nas situações cotidianas da sala de aula, vários saberes entram em cena, de maneira interligada, não sendo possível identificar aqueles que emergem desta ou daquela categoria: formação profissional – inicial e continuada –; estudos teóricos; e prática pedagógica (TARDIFF, 2000; 2002; TARDIF; RAYMOND, 2000).

Segundo Chartier (2007), muitos dos saberes docentes já estão implícitos no fazer pedagógico do professor e são realizados de maneira “não consciente”, permanecendo, por vezes, “invisíveis e desconhecidos dos próprios sujeitos que os praticam”, razão pela qual se tornam conhecimentos difíceis de serem verbalizados pelo próprio sujeito e, denominados pela autora de “oculto presente”.

Sobre os saberes “não conscientes” que determinam a atuação docente, a autora buscou analisar a prática pedagógica de uma professora voltada para o ensino da escrita, no último ano da educação infantil, e como ela “teorizava reflexivamente” a sua própria prática (CHARTIER, 2007). Ao longo das observações, apesar de a pesquisadora ter observado os diversos saberes

mobilizados no processo de ensino e aprendizagem, a professora apresentou dificuldade de verbalizá-los, pois, alguns eram facilmente identificados, enquanto outros pareciam não ser conscientes. Ao investigar as referências teóricas (saberes teóricos) estudadas que, possivelmente, poderiam orientar as ações docentes observadas, a professora não conseguiu citar nenhum livro, como comenta Chartier (2007, pp. 202-203):

Apesar de não ter sido capaz de citar de memória nenhum livro que a tivesse marcado, o discurso de Florence revela que ela leu e guardou 25 dessas leituras muito mais do que acredita, já que se pôde perceber pistas de referências escondidas em suas práticas pedagógicas. (...). Desse modo, as origens das informações tomadas desses livros e artigos são esquecidas, e o professor pode facilmente pensar que elas surgiram “da prática”.

Os resultados apresentados pela autora sugerem que os conhecimentos adquiridos nos espaços diversos das formações e no cotidiano da escola, através da troca com os pares, quando considerados válidos para a melhoria da prática pedagógica, são assimilados pelo docente e incorporados como seus, de uma forma que não mais conseguem identificar a sua origem. Este mesmo pensamento, da não-consciência de determinados conhecimentos e situações, também é compartilhado por Lahire (1995), quando considera que “não somos espontaneamente conscientes (e capazes de falar) do que somos, do que fazemos e do que sabemos” (SILVA, 2012).

Dessa maneira, em sua “maneira de fazer” o fazer pedagógico, o professor – por ser um sujeito ativo no processo educativo – está sempre criando e recriando suas ações em sala de aula, com base em um processo de reflexão da prática. Estas ações, fruto das reflexões originárias da experiência profissional, Goigoux (2002) denomina de esquemas profissionais. Segundo o autor, estes esquemas profissionais se formam a partir da necessidade que o professor tem de refletir sobre os seus conhecimentos e, a partir deles, organizar a sua prática, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos que deseja. E, à medida que estes esquemas profissionais atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos, eles se tornam recorrentes.

Apesar de reconhecermos a singularidade das ações que cada professor realiza, é preciso destacar que, dentro de suas singularidades, há princípios comuns que são próprios do gênero profissional, como defende Goigoux (2007a). Segundo o autor, o gênero profissional é formado por um conjunto de esquemas socialmente e historicamente construídos, os quais se encontram inscritos na memória impessoal do coletivo profissional – memória de trabalho, uma memória coletiva –, que marca o pertencimento do professor a um grupo. Este grupo, em geral, compartilha gestos, dificuldades e questionamentos da profissão, mesmo quando se encontram em realidades escolares distintas.

No entanto, é preciso esclarecer que o conceito de gênero profissional não descarta o “modo próprio” de fazer do professor, nem as suas singularidades. Ele permite que o professor encontre o equilíbrio entre as suas convicções pessoais – adquiridas a partir das suas experiências individuais e dos esquemas profissionais – já citados anteriormente – e as múltiplas prescrições que lhe são enviadas, sejam elas provenientes dos conhecimentos construídos e aprendidos na formação profissional ou das prescrições oficiais (GOIGOUX, 2007a). Por esta razão, entendemos que a prática pedagógica é constituída por uma série de saberes que estão em constante modificação, permanência e reconstrução.

Como podemos concluir, pensar sobre as práticas e saberes dos professores é reconhecer a contemporaneidade na qual estão inseridos, uma vez que as demandas educacionais se modificam à medida que a sociedade também se transforma, haja vista as mudanças ocorridas no contexto da alfabetização e as mudanças “ditadas” aos professores, em relação ao ensino da leitura e da escrita, nas décadas de 1980 e 1990.

De acordo com Soares (2003), os processos relacionados às práticas de alfabetização sofreram, ao longo do tempo, uma mudança conceitual em que se observa a mudança do “paradigma behaviorista” para o “cognitivista” e do cognitivista para o “sociocultural”. Cada mudança “dita”, para o professor, novos conhecimentos teóricos que precisam ser processados e novas formas de agir que precisam ser aplicadas em sua prática de sala de aula.

Apesar de reconhecermos os benefícios que esta mudança paradigmática trouxe para a alfabetização, também constatamos os muitos equívocos que passaram a ocorrer na prática do professor, principalmente em relação às “falsas” inferências e equívocos de interpretação sobre o construtivismo como método de ensino e a perda de “especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004). Um dos equívocos que trouxe grande repercussão para o processo de alfabetização foi a crença de que apenas o contato intenso com o material escrito que circula na sociedade a criança se alfabetizaria.

No Brasil, a ausência de uma clara proposta de ensino para a alfabetização juntamente com a divulgação dos estudos sobre letramento resultou em uma “desinvenção” da alfabetização, como defende Soares (2016). Se por um lado, como apresentamos, o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças conceituais que trouxeram as transformações na forma como esse ensino tem sido posto em prática. Por outro, pesquisas indicam a permanência de práticas tradicionais de alfabetização, em diversas escolas (MOURA, 2001; OLIVEIRA, 2010, 2004). E, neste contexto, nos perguntamos: como o docente organiza os seus saberes em um cenário de mudanças como as que ocorreram na alfabetização? Diante das incertezas da prática,

a quem ou em que fonte(s) o docente procura desfazer os equívocos e organizar suas ideias? Segundo Martins (2011), provavelmente o docente recorre a um colega professor que expõe a sua experiência da prática e diz: “faz assim que dá certo, eu faço assim e funciona”.

Diante desse quadro de rupturas e mudanças, é que Martins (2011) desenvolveu um estudo para investigar a relação entre os saberes e práticas de professores alfabetizadores. O interesse da pesquisadora surgiu a partir da sua própria vivência como professora de diferentes formações continuadas, na disciplina Alfabetização e Letramento, em que percebia alguns professores alfabetizadores com dificuldades de ensinar os alunos a ler e escrever, mesmo após cursar o módulo da formação. Ou ainda, apesar de não expressarem suas dificuldades em alfabetizar, relatavam práticas pedagógicas totalmente avessas àquelas discutidas nas formações.

Durante um ano, a pesquisadora acompanhou o trabalho de três educadoras em suas turmas de alfabetização da rede pública de Governador Valadares, a fim de investigar quais saberes os alfabetizadores mobilizavam para conduzir suas ações pedagógicas; quais as possíveis origens desses saberes; quais as concepções de alfabetização subjacentes aos materiais didáticos e às interações com os alunos em sala de aula; e na trajetória de formação desses profissionais; além de analisar o papel do professor-formador, nas suas estratégias de escuta e de acompanhamento do trabalho pedagógico.

Ao longo das observações realizadas nas salas de aula das professoras, ficou evidente que, em muitas situações, as atividades propostas pelas professoras não pareciam coerentes com o que desejavam ensinar. Tal fato vem reforçar a necessidade de haver uma maior aproximação entre os “saberes teóricos” e os “saberes da prática”, principalmente no contexto da alfabetização, como sugere Martins (2011).

Assim como a pesquisa mencionada anteriormente, outros estudos também foram realizados com o objetivo de olhar para o que ocorre no dia a dia da escola, tomando as situações de sala de aula como objeto de investigação (PIMENTA, 2002).

Silva (2014) desenvolveu um estudo sobre as concepções de professores e alunos em relação ao parágrafo e as concepções de professores sobre o ensino da paragrafação, assim como as experiências docentes sobre o conteúdo curricular. A pesquisa foi realizada na sala de aula de duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e os dados coletados através de entrevistas; observações de 10 aulas de cada professora, seguida da realização de encontros de estudo e da observação de mais 20 aulas; e aplicação de quatro atividades de produção textual (duas no início da pesquisa e duas no final) com alunos das duas professoras observadas. A

análise das práticas das docentes, antes da vivência dos encontros de estudo, mostrou que as professoras apresentavam inseguranças para abordar a paragrafação; e, após a vivência destes, indicou uma melhora significativa tanto na mediação das duas professoras, quanto na diversificação das atividades propostas. Em relação ao desempenho dos alunos no início e final da pesquisa, os resultados indicaram uma relação entre o progresso das aprendizagens dos estudantes e a prática desenvolvida pelas professoras. Os alunos de ambas as turmas avançaram na apropriação da paragrafação. Reforça-se, mais uma vez, a importância de haver um trabalho reflexivo com os professores em relação à sua prática de sala de aula. Não no sentido de “ensinar receitas prontas”, mas de propiciar momentos de estudos que os levem a refletir sobre os conhecimentos mobilizados em sua prática para o seu desenvolvimento profissional; e que, a partir dessa reflexão, os docentes possam ser capazes de analisar suas concepções e perceber necessidades de mudanças ou não em seu fazer pedagógico.

Guarnieri e Vieira (2010) realizaram uma pesquisa no interior paulista, com crianças do 3º ano do ciclo de alfabetização, a fim de analisar os dados de uma avaliação voltada para a aquisição da leitura e da escrita. Os resultados apontaram que quase a metade dos alunos apresentou defasagens na apropriação do SEA. Ao investigarem as razões para tal desempenho, as autoras puderam perceber, através dos planejamentos e atividades desenvolvidas nas aulas, as dificuldades enfrentadas pelas professoras; além da pouca clareza em relação às habilidades que precisam ser trabalhadas na alfabetização.

Cerdas, no período de 2005 a 2009, realizou uma pesquisa bibliográfica com foco nas práticas e saberes de professores alfabetizadores. Ao concluir seu estudo, reconheceu a presença de dificuldades nos professores em relação aos conhecimentos de leitura e escrita, assim como de articulação teoria e prática na organização do trabalho pedagógico.

Como podemos perceber, os dados das pesquisas revelam o “como fazer” um dos “nós” da alfabetização e enfatizam a necessidade de se refletir sobre a complexidade das questões que envolvem o que é “realizadopensadofalado” (FERRAÇO, 2007) no cotidiano da sala de aula. A escassez dos estudos voltados para as singularidades dos “saberesfazeres” do professor justifica-se pelo fato de, ao longo da história da educação, a prática docente ter sido tomada apenas sob o prisma de uma racionalidade científica que buscava uma suposta universalidade e desconsiderava aquilo que não se enquadrava no perfil da “homogeneidade”. Nesse cenário, a multiplicidade deixava de ser validada e reconhecida como legítima e, sendo assim, o que se propagava eram situações hipotéticas e padronizadas, como uma simulação da realidade (CINELLI, GARCIA, 2008; SILVA, 2014).

Embora não tenham como objetivo ensinar o que o professor tem que fazer, estas pesquisas possibilitam a compreensão do cotidiano pedagógico e a construção de saberes que favorecem o pensar e a implementação das mudanças necessárias, principalmente no contexto da alfabetização, em que se observa práticas pouco consistentes e fundamentadas, como defende Tardif (2000) quando comenta que a importância da epistemologia da prática pedagógica é:

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11)

Como já foi citado anteriormente, as mudanças paradigmáticas que ocorreram no cenário da alfabetização exigem uma série de desafios para os professores alfabetizadores que devem ser cada vez mais “capacitados” e preparados para alfabetizar. Nunes (2001) e Tardif (2002; 2013) afirmam que muitos pesquisadores se debruçaram sobre “a questão do saber dos professores” por acreditarem na urgência de se pensar numa formação que vá além da acadêmica e do ensino de instrumentos didáticos, mas que se aproxime da vivência prática da docência.

Talvez seja esta a razão para as reformas que vêm ocorrendo, no âmbito acadêmico brasileiro, em relação às formas de pensar as formações docentes e de considerar a prática do professor (NÓVOA, 1995; 1999; 2000), no intuito de “transformar o conhecimento que a academia produz para ser ensinado, considerando os diversos aspectos presentes na escola e, na sala de aula, de forma significativa e contextualizada” (FERREIRA, 2007, p. 56). Como comenta Nunes (2001 *apud* FERREIRA, 2007, p. 60):

Os novos estudos educacionais passaram então a reconhecer o professor como sujeito dotado de um saber e de um fazer, e é na análise dos valores e princípios que orientam a ação docente que estão os elementos principais para a compreensão acerca dos fundamentos da prática cotidiana do professor.

Tais mudanças, segundo Ferreira e Cruz (2010), sugerem uma nova visão do docente, que passa a ser visto como um sujeito singular, que possui uma história de vida que está estreitamente interligada à sua profissão. Corroborando com esta nova visão, Goigoux (2009) ressalta o papel da universidade para a construção de pistas que auxiliem o professor a refletir sobre a sua prática, possibilitando um desempenho mais autônomo e competente no exercício

da profissão. Neste contexto, o docente deixa de ser visto como um mero executor de modelos pré-elaborados, e passa a ser considerado um “produtor” de seus saberes no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Chartier (2007) também propõe que a formação docente seja pensada através “das práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula para a construção das teorias”, permitindo, dessa maneira, que os professores reflitam sobre as suas próprias ações. Considerando estes questionamentos sobre a relevância da formação na atuação profissional do professor, algumas pesquisas foram realizadas com o objetivo de compreendê-la a partir da percepção do professor participante.

Ferreira e Leal (2010) desenvolveram uma pesquisa a fim de compreender as práticas de formação continuada a partir da visão dos professores participantes. Neste estudo foram destacados os aspectos que mais eram valorizados durante os encontros de formação, assim como os critérios utilizados para avaliar as ações. Através da análise dos dados, os professores destacaram como pontos positivos para a sua formação profissional: a possibilidade de vivenciar na sala de aula o que era debatido na formação; a oportunidade de “teorizar” os saberes aplicados em sua prática cotidiana de sala de aula; a oportunidade de compartilhar suas experiências, assim como de ouvir as vivenciadas pelos seus pares; a qualidade dos textos trabalhados e dos vídeos apresentados para exemplificar os assuntos abordados; e a oportunidade de refletir sobre a relevância de suas ações na sala de aula, para a aprendizagem dos seus alunos.

Como podemos perceber, diante dos resultados apresentados, quando a formação docente não se detém apenas em discussões teóricas e disponibiliza um espaço de escuta e de debate sobre a prática docente, de compartilhamento dos múltiplos saberes dos professores; ela parece promover uma maior aproximação entre os profissionais que atuam nas salas de aula e uma compreensão mais ampla dessa prática com os diferentes contextos em que ela está inserida. Segundo Goigoux (2007b), a importância da análise da atividade docente está em perceber como os professores interpretam e assimilam as prescrições que lhes são endereçadas, assim como a forma como são redimensionadas e aplicadas em sua prática na sala de aula.

Pensando na relevância da formação continuada na formação profissional do docente, Rosa, Berford e Lins e Silva (2016) realizaram uma pesquisa com orientadores de estudos (OE) e professores alfabetizadores (PA), participantes do PNAIC em Pernambuco, nos anos de 2013 e 2014. O estudo teve como objetivo identificar, através das falas dos entrevistados, o que consideravam relevante na formação continuada e de que maneira ela contribuía para seu

desenvolvimento profissional e suas necessidades de aprendizagem, mais especificamente, para o ensino no ciclo de alfabetização. A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de questionários em três momentos distintos, ao longo do programa. Os resultados gerados evidenciam uma apropriação, por parte desse grupo de OE e PA de perspectivas teóricas que se aproximam da compreensão de formação continuada como espaço de fortalecimento da identidade profissional (ALARCÃO, 2003; CANDAU, 2000, 2003; NÓVOA 1995). Identificamos nas respostas o reconhecimento de que os conteúdos, as estratégias formativas e os vínculos que se estabelecem entre formadores e cursistas contribuem para refletir sobre a relação entre prática docente e formação profissional, bem como para intervir, de forma singular e autônoma, na “fabricação” (CHARTIER, 2000) do ensino da leitura e da escrita, com práticas voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento.

Com base nas duas pesquisas mencionadas sobre a formação continuada de professores, percebemos a superação de uma visão meramente instrumental da formação, voltada para o “treinamento” de habilidades necessárias ao processo de ensino aprendizagem; e para a atualização profissional. Ao apresentar uma nova perspectiva de formação continuada, fica claro o reconhecimento dos participantes em relação à relevância desse momento para a reflexão da prática, assim como para a reinvenção do cotidiano.

Enfatizando a importância das discussões sobre o cotidiano da sala de aula, Frade (2003) expõe que, “mesmo não aparecendo nas tematizações atuais e nas pesquisas sobre alfabetização, os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano” (FRADE, 2003, p. 18). Por esta razão, a autora enfatiza a necessidade de se discutir o “como fazer” na sala de aula. Segundo Frade (2003), os professores sentem um certo “desamparo” nesse sentido e expressam suas dificuldades em estabelecer uma relação entre as teorias e as suas vivências de sala de aula. Ou seja, em estabelecer uma relação entre o saber teórico e o saber da ação. Corroborando com este mesmo pensamento, Martins (2011) defende que apenas as concepções teóricas, aprendidas na formação inicial e continuadas, distantes do “fazer pedagógico”, não possibilitam que o docente estabeleça relações entre a teoria e a prática, nem consiga ressignificar a sua prática pedagógica. Em relação a estes saberes “distantes da prática”, Tardif (2002) afirma que, quanto menos utilizável for um saber, menor relevância ele terá para a prática profissional. Sobre isso, Chartier (2007, pp. 185-186) ainda complementa que ao se defrontarem com os “textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o ‘como fazer’ mais do que ‘o porquê fazer’ e que o trabalho pedagógico se nutre frequentemente da troca de receitas”.

As concepções dos autores acima vêm, mais uma vez, evidenciar a necessidade do trabalho conjunto entre pesquisadores e professores de maneira a conduzi-los à autonomia e à reflexão sobre seu desempenho, tornando-os capazes de, não apenas compreender as teorias “ditadas”, mas de relacioná-las com a prática da sala de aula.

Acreditamos que as formações mais próximas da prática docente, que deem “voz” aos professores e permitam a socialização de dúvidas e conhecimentos, favorecem a realização de escolhas mais conscientes para a prática pedagógica e influenciam diretamente no fazer docente, pois este está relacionado às concepções que os professores têm sobre os objetos de conhecimento que ensinam.

Apesar da relevância das formações que favorecem as discussões acerca das concepções docentes e sua relação com o fazer pedagógico, as pesquisas indicam o quanto os cursos de formação inicial e continuada ainda precisam avançar neste sentido. Se por um lado essas constatações em relação às lacunas identificadas na formação dos professores afetam a credibilidade do trabalho docente em nosso país, de outro apontam que os professores não são meros aplicadores de técnicas e propostas “impostas”.

Como já foi discutido anteriormente, os professores são sujeitos ativos e construtores de seu próprio conhecimento. E, sendo assim, estão constantemente lançando mão dos saberes adquiridos em sua vivência pessoal e profissional e de outros novos conhecimentos, vindos de origens diversas. Ao mesmo tempo em que procuram abandonar velhas práticas “tradicionais” de alfabetização, que já não são consideradas apropriadas para os seus propósitos, não abrem mão daquelas que consideram eficientes, como foi observado na prática pedagógica da professora do campo, quando conduzia de maneira inclusiva as suas atividades na sala de aula. Nos momentos de conversa após o término das aulas, a pesquisadora sempre questionava se Lúcia tinha consciência de quais saberes eram mobilizados ao planejar e conduzir suas ações pedagógicas. Segundo a docente, as estratégias que criava para atender a heterogeneidade de sua sala de aula eram provenientes da experiência adquirida através dos anos lecionando na multisseriação – saberes da ação (CHARTIER, 2007) –, e da participação nas formações continuadas do PNAIC e no subprojeto do Campo / PNAIC – saberes teóricos que contribuíram para a ressignificação da sua prática pedagógica. Realidade que confirma o que viemos discutindo ao longo deste capítulo, sobre o entrelaçamento que ocorre entre os saberes provenientes da prática e os teóricos – quando considerados relevantes - adquiridos através das formações profissionais. O entrelaçamento entre estes saberes é que levam os professores a reelaborarem e a reconstruírem as suas estratégias de ensino e a criarem outras formas de

trabalho – construídas no chão da escola – diante da necessidade de enfrentar uma situação desconhecida. Em um processo contínuo de “fabricação de ações que surgem e ressurgem de forma reflexiva no cotidiano escolar” (DOURADO, 2017).

Como defende Sacristán (2000), Tardif (2002), Borges (2004) Gauthier et al. (1998), Chartier (2007), é no exercício da profissão que os professores aprendem a ensinar e elaboram um repertório de ações com base numa cultura de práticas já existentes, constituindo seus saberes docentes.

Reconhecendo a necessidade de se considerar outras possibilidades teórico-metodológicas ao se investigar as práticas de ensino e os saberes que guiam e organizam esta prática, é que procuramos analisar – ao longo da nossa pesquisa - as multiplicidades de ações que envolvem o que é “realizado pensado falado” em relação ao ensino da leitura, em duas realidades distintas: a da multisseriação e do sistema ciclado.

3 HETEROGENEIDADE E ENSINO

O termo heterogeneidade, de etiologia grega, é formado a partir do radical *heterogénés*, que significa “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça”. No “Dicionário Online de Português” a palavra está associada a heterogêneo e recebe a seguinte definição: “*sem uniformidade, coerência e/ou correspondência*” e sinônimo de diversidade e inhomogeneidade. Embora a definição seja muito ampla, no debate educacional, os diferentes tipos de heterogeneidade se encontram agrupados em três blocos, apresentados a seguir (LEAL; SILVA; SÁ, 2015).

O primeiro bloco abrange as diferenças culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual e física existentes entre os estudantes. É caracterizado pelas grandes tensões envolvendo a heterogeneidade, por tratar de temas que despertam muitos preconceitos e rejeições por parte da sociedade, como é o caso da escolha das religiões, das orientações sexuais e de gênero, entre outras.

O segundo bloco contempla os indivíduos portadores de deficiências físicas, mentais e de transtornos de aprendizagem e a sua inclusão escolar. Embora seja explicitado que a escola precisa incluir tais sujeitos, na realidade eles enfrentam dificuldades referentes a inserção no universo escolar, devido à falta de subsídios teóricos dos profissionais de como se trabalhar com as necessidades específicas de cada tipo de deficiência ou transtorno, e a ideia presente no imaginário social de que não conseguem aprender os conteúdos escolares. Consequentemente, esta crença faz com que haja pouco investimento pedagógico e a inclusão não seja, de fato, efetivada.

E o terceiro bloco de heterogeneidade refere-se à diversidade dos níveis de conhecimentos, de aprendizagem, de idade e de escolaridade dos alunos e, geralmente, é discutido de maneira desvinculada dos blocos anteriores, como se o aprender envolvesse apenas os aspectos cognitivos, e não houvesse uma interrelação entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Sobre esta relação, pesquisas apontam que a autoestima e o acolhimento que a criança recebe no grupo em que está inserida, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, influenciam em seu desempenho escolar. Estudos sobre racismo e aprendizagem escolar mostram a maior incidência de crianças negras com desempenho insatisfatório na escola do que as consideradas brancas, comprovando o imbricamento entre os aspectos socioafetivos e cognitivos (ABED, 2014; LEAL; SILVA; SÁ, 2015; MOURA, 2010). Dessa maneira, não é mais possível que a escola considere o aspecto

cognitivo de maneira isolada, sem estabelecer um vínculo entre este e as outras facetas que compõem o ser humano, surgidas a partir de experiências vivenciadas fora da escola, como a trajetória de vida, a vivência de mundo, as relações entre os pares e os professores, os vínculos estabelecidos com a família e os amigos, entre outros. São tais vínculos que promovem, de fato, a integração do sujeito nos diferentes espaços sociais. Como expõe Abed (1996)

Integrar é "tornar inteiro, completar", é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser (ABED, 1996, p. 6).

Ao ressaltarmos a necessidade de que o sujeito deve ser visto em sua condição de totalidade, também enfatizamos a necessidade de compreendermos a heterogeneidade considerando os seguintes aspectos:

(1) a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estará sempre presente, mas as turmas são constituídas por identidades sociais (homogeneidades), que precisam ser respeitadas, valorizadas e conhecidas; (2) o currículo escolar traz recortes não neutros do que se ensina e se aprende e, portanto, precisa ser objeto de debate com as próprias comunidades. Por outro lado, é preciso reconhecer que, em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisam ser tratados na escola, possibilitando que, ao mesmo tempo, os diferentes saberes sejam valorizados, mas que conteúdos fundamentais sejam garantidos a todos, em condições favoráveis de aprendizagem (LEAL; SILVA; SÁ, 2015, p.18).

Com base no que foi afirmado, é necessário que haja estratégias didáticas diversificadas que atendam à heterogeneidade existente no cenário escolar, entre elas os diferentes níveis de conhecimentos apresentados pelos alunos, assim como as homogeneidades, em geral, constituídas pelas identidade sociais que existem na sala de aula; como também, que sejam realizadas discussões sobre o currículo, desmitificando a ideia de que a seleção dos conteúdos escolares é neutra e não é determinada pelos saberes que circulam nos grupos de maior prestígio social.

Em relação à heterogeneidade de níveis de conhecimentos, segundo Leal, Silva e Sá (2015), ela é profundamente ideológica, o que justifica, ainda hoje, a luta de muitos educadores contra o paradigma da homogeneização e da visão massiva da sala de aula, que determina como ideal que os alunos apresentem níveis similares de conhecimentos, a fim de que o processo de aprendizagem aconteça de maneira efetiva. A partir de tal modo de pensar institui-se a padronização das práticas de ensino e o desrespeito às diferenças no espaço escolar. Segundo as autoras, a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento está diretamente ligada aos

outros tipos de heterogeneidade e requerem diferentes ações didáticas para o processo de alfabetização (LEAL; SILVA; SÁ, 2015). Leal, Silva e Sá (2015) propõem dois tipos de estratégias para o Ciclo de Alfabetização.

O primeiro tipo diz respeito às políticas públicas e aos processos educativos, a fim de que sejam garantidos os seguintes direitos das crianças e docentes: o acesso à escola perto de casa, assim como a sua permanência na escola; o direito à progressão escolar; o direito de utilizar recursos didáticos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem e uma infraestrutura que atenda às necessidades de cada estudante; a garantia de melhores condições de vida e de trabalho para os professores; e o direito de ter um professor competente que atenda a heterogeneidade dos alunos, através de estratégias didáticas que favoreçam a aprendizagem de todos.

O segundo tipo de estratégia refere-se ao acolhimento e atendimento dos alunos que não tiveram seus direitos garantidos e, conseqüentemente, não conseguiram avançar no processo escolar. Tal fenômeno provoca tanto a evasão quanto a repetência, ainda muito presentes no Brasil. Nestes casos, ainda segundo as autoras, a professora, a instituição escolar e a Secretaria de Educação precisam garantir a inclusão da criança na escola e favorecer a sua aprendizagem e o desenvolvimento.

Em relação a estas estratégias, é necessário dar destaque aos processos de formação de professores. Sabemos o quanto é urgente que o “chão da escola” seja transformado, mas reconhecemos que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário e a formação adequada para desempenhar as novas habilidades que o novo cenário da educação exige. Além disso, é preciso que haja políticas públicas claras, consistentes e eficazes, dentre elas, as relativas às definições curriculares.

É preciso desmistificar a ideia de que a seleção dos conteúdos curriculares é neutra e não é determinada pelos saberes que circulam nos grupos de maior prestígio social. Concebemos que alguns conhecimentos e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outros são excluídos, por não serem considerados relevantes para a escola. Na realidade, consideramos que o currículo deva ser discutido na comunidade em que a escola está inserida e se torne significativo para as pessoas que vivem nela. Essa aproximação do currículo com a comunidade favorece que se conheça suas características, como: práticas culturais e sociais, atividades econômicas ou nível socioeconômico das famílias, atividades de lazer, entre outras particularidades que ajudam a entender a identidade das crianças; e evita que práticas

descontextualizadas continuem sendo adotadas pela escola e sejam usadas como argumento para a exclusão e evasão dos alunos.

Ao mesmo tempo em que defendemos que a construção do currículo deva considerar a comunidade, também reconhecemos que nas comunidades podem ser identificados grupos variados de crianças, que precisam ser valorizados no momento de se planejar o ensino. Por exemplo, as crianças podem ser semelhantes ou diferentes em relação à composição étnica, à composição familiar, à religião da família, às atividades políticas, entre outros, mesmo pertencendo à mesma comunidade.

É importante salientar que estes problemas vivenciados pela escola pública se agravam no contexto das escolas do campo, pelo fato das crianças, além de lidarem com um currículo e calendário descontextualizados da realidade rural, ainda enfrentam sérios problemas de acesso e permanência na escola, como discutiremos a seguir.

3.1 Heterogeneidade e multisseriação

Antes de discutirmos a heterogeneidade nas escolas do campo, contexto onde estão concentradas as escolas multisseriadas no Brasil, consideramos interessante situar a realidade educativa campesina presente em nossa sociedade.

Segundo a visão urbanocêntrica, o espaço rural é considerado um ambiente de atraso, enquanto que o espaço urbano, ao contrário deste, é o do desenvolvimento, do acesso à tecnologia e à educação de qualidade, razão pela qual observa-se a valorização do modelo de escola seriada / ciclada, presente na cidade, considerado como referência de uma educação de qualidade; e uma visão discriminatória e preconceituosa das escolas multisseriadas, situadas no campo, caracterizadas por agrupamentos de alunos com diferenças de séries, idades, interesses, conhecimentos e níveis de aproveitamento (BARROS; HAGE; CORRÊA; MORAES, 2010). Sobre esta visão negativa das classes multisseriadas, fruto de uma cultura hegemônica, que desconsidera a diversidade social, cultural e econômica presente na sociedade, Arroyo (2004, p. 83) comenta que

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse a referência, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo.

Apesar do discurso discriminatório em relação à multisseriação, que propaga a ideia da sua extinção, como consequência natural do processo de desenvolvimento da sociedade, as

escolas multisseriadas ainda constituem uma realidade da região campesina. Segundo os dados do Censo Escolar, existiam, em 2016, 33,9% de turmas multisseriadas no âmbito das escolas brasileiras. Deste total, 4,5 mil escolas estão localizadas em áreas de assentamento; 2,4 mil em áreas remanescentes de quilombos e 3,1 mil em terras indígenas. Os dados mostram também que a grande maioria destas escolas apresenta infraestrutura precária. De acordo com os indicadores, 7,4% das escolas campesinas que oferecem a educação infantil não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água; enquanto, nas escolas da cidade, apenas seis escolas não possuem energia elétrica, 0,2% não têm esgoto sanitário e 0,2% não têm abastecimento de água. Esta realidade também se estende às escolas que oferecem o ensino fundamental (anos iniciais), pois, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente. O mesmo acontece nas escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com o agravante de que estas escolas estão presentes em número reduzido na região campesina: apenas 30,1% das escolas que oferecem os anos finais do fundamental e 10,2% das escolas de ensino médio estão localizadas na zona rural.

Como podemos observar, as escolas do campo ainda são relegadas a segundo plano, apesar de, nas últimas décadas, haver uma maior atuação dos movimentos sociais em busca de uma educação que atenda aos interesses da população do campo e constitua um instrumento para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo (ARROYO, 2004; CALDART, 2004).

Em decorrência destas lutas sociais do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei. 9394/96), [] artigos 26 e 28, Art. 26, instituiu que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum [] e uma parte diversificada, referente às peculiaridades da região, da cultura, da economia e da população, na qual a escola está inserida. Considera-se, ainda, ser urgente a reformulação dos currículos das escolas campesinas, como forma de “superar a visão meramente instrumental de ensinar e aprender, fragmentada pelas séries e limitada pelas questões infraestruturais” (BARROS; HAGE; CORRÊA; MORAES, 2010, p. 26). De acordo com a Lei, essa diversificação curricular que busca atender às necessidades da região campesina, refere-se ao/à (s): I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No entanto, sabemos que não basta a instituição destes direitos pela lei, mas é preciso que sejam garantidos pelas escolas. Infelizmente, a realidade da educação do campo ainda se apresenta distante deste ideal. Tanto no que se refere aos currículos e calendários descontextualizados da realidade em que estão inseridos, como também aos problemas relacionados à precariedade da infraestrutura (salas de aula pequenas, com ventilação e iluminação inadequadas e mobiliários malconservados); à falta de condições materiais e didáticas; à pouca qualificação dos professores; à evasão escolar e o alto índice de repetência, à defasagem idade/série, entre outros (ARROYO, 2010; SANTOS e MOURA, 2010). Somado a estas questões, destacamos as classes multisseriadas, como sendo um dos maiores desafios que envolvem a realidade do campo no Brasil (MORAES; BARROS; HAGE; CORRÊA, 2010, p. 30).

- *As classes multisseriadas*

As classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas como uma organização escolar formada pela “junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “série”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor.” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35), estão concentradas na zona rural. Surgiram no período do Brasil Colônia, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, com as aulas dadas, pelas professoras ambulantes, aos filhos dos donos das terras e aos filhos dos seus trabalhadores.

Este tipo de organização de ensino prevaleceu no Brasil até meados do século XIX, quando foi instituído o Método Lancasteriano, em 1827, com a promulgação da Lei Geral do Ensino, pelo governo imperial. Segundo este método, considerado uma inovação educacional (SANTOS; MOURA, 2010), o ensino era promovido por alunos que se destacavam na aprendizagem e que, por esta razão, estavam aptos a ensinar os mais novos e/ou aqueles que se encontravam em níveis anteriores – “Ensino Mútuo” ou monitorial. Neste cenário, o ensino era realizado em classes multisseriadas e não apresentavam o sentido negativo característico dos dias atuais.

O sistema de ensino disseminado pelo Método Lancasteriano se estendeu até 1889, quando, com a República, foram criados - sobretudo nas cidades - os Grupos Escolares, “organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas, e geralmente, com as crianças separadas por sexo” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41), e restrito

apenas às cidades, permanecendo a multisseriação apenas no espaço do campo, em decorrência da baixa densidade demográfica e populacional.

Segundo Hage (2005), atualmente as escolas multisseriadas são responsáveis pela iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo, desempenhando, portanto, uma importância social e política significativa nas áreas em que estão inseridas. No entanto, como comentamos anteriormente, devido à concepção ideológica que permeia na sociedade, que valoriza a organização escolar seriada e urbana, as escolas multisseriadas passaram a ser consideradas como um empecilho para a educação de qualidade e, até mesmo, um dificultador para que os direitos à aprendizagem sejam assegurados aos alunos do campo (HAGE; ROCHA, 2010).

Sobre os principais entraves que comprometem a qualidade da educação do campo, Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010); Caldart (2008); Molina (2009) destacam: a precariedade física das escolas; a sobrecarga de trabalho dos professores que, na maioria das vezes, desempenham funções distintas da docência e referentes a outros profissionais que deveriam estar presentes na escola; o currículo deslocado das necessidades, dos interesses dos alunos, da cultura, do trabalho e das questões do campo; a falta de transporte escolar para deslocar os alunos do campo; o grande número de alunos, que torna o espaço físico da sala de aula insuficiente; a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; o descaso do poder público municipal; e, principalmente, a tendência de os professores organizarem a sua prática pedagógica com vistas à junção de várias séries ao mesmo tempo, seguindo a metodologia das escolas seriadas. Ou seja, como afirma Atta (2003, p. 17), seriando “a multisseriada, seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante”, ocorre a precarização do processo pedagógico na multisseriação.

Sá (2015) desenvolveu uma pesquisa em uma turma multisseriada rural e observou as dificuldades e a solidão vividas pela professora no enfrentamento da heterogeneidade de aprendizagem dos alunos. Na rotina da sala de aula, eram apresentadas atividades diversificadas, diferentes formas de agrupamento dos alunos, além de atendimentos distintos para a realização das tarefas (individual, coletivamente ou em grupos e/ou duplas). No entanto, a diversificação das atividades e do planejamento não eram suficientes para atender à heterogeneidade nos grupos devido à influência da seriação e à adoção do método sintético de

alfabetização, que se concretizava por meio da realização de atividades muitas vezes pouco desafiadoras

Como consequência deste cenário da educação campesina e dos altos índices de repetência e distorção idade-série, Antunes-Rocha e Hage (2010) expõem que

Nas escolas multisseriadas, os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Os professores, por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, como também pela dificuldade para alfabetizar, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever e, ao mesmo tempo se sentem pressionados pelas secretarias de educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência (ANTUNES-ROCHA; HAGE 2010, p. 29).

Diante do que foi exposto pelos autores, podemos sugerir que a capacidade cognitiva dos alunos esteja relacionada aos fatores econômicos do campo? Ou podemos comprovar que a heterogeneidade relacionada aos níveis de conhecimento é profundamente ideológica e está diretamente ligada a outros tipos de heterogeneidade, como já afirmamos anteriormente?

Acreditamos que as condições de ensino oferecidas pela educação do campo são precárias e acabam por comprometer o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente, nas salas em que estão matriculadas crianças da educação infantil até o quinto ano. Por isso, enfatizamos a necessidade de ações pedagógicas práticas, não apenas na reestruturação do currículo, mas, também, na re(elaboração) de projeto político pedagógico, na formação dos professores para lidarem com as diferentes categorias de heterogeneidade presentes na multisseriação e desenvolverem práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, livres da busca pela homogeneidade das turmas e do paradigma da seriação (MEDRADO, 2012).

Acreditamos que, sem uma formação adequada, muitos professores e coordenadores se sentem inseguros frente às especificidades deste modelo de organização escolar e, também, em como elaborar uma proposta educacional que atenda à diversidade de séries, idades, interesses e aprendizagens, sem buscar “sериar” a multisseriação. Segundo Moraes *et al.* (2010, p. 13):

[...] muitos professores e professoras do campo já organizam o seu trabalho pedagógico sob essa lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, através da cópia ou da transcrição do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis.

A postura dos professores, descrita pelos autores, vêm confirmar a necessidade de se reverter o ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno, em uma busca de um ensino que reconhece a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e promove, através da interação entre os pares, o desenvolvimento da aprendizagem a partir de uma prática pedagógica inclusiva e democrática. Acreditamos que a desigualdade educacional poderia ser reduzida se a cada aluno fosse dado o tempo necessário para aprender e se lhe fossem oferecidas oportunidades inclusivas na escola, considerando a heterogeneidade na sala de aula. Para Arroyo, pensar hoje a escola rural sem a perspectiva de estruturas escolares inclusivas e democráticas “é a própria negação da escola como direito de todos” (ARROYO, 2004, p. 84).

Diferentes pesquisas voltadas para a socialização de experiências vivenciadas em classes multisseriadas das escolas do campo, embora ainda em número incipiente, apontam que a heterogeneidade favorece a construção do conhecimento na medida em que as trocas interpessoais se tornam ricas, gerando avanços no desenvolvimento de cada sujeito (SÁ, 2015; JANATA; ANHAIA, 2015). Além disso, quando se trata da heterogeneidade relacionada ao conhecimento pedagógico, a interação entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem pode transformar-se em vantagens pedagógicas, pois o professor pode trabalhar o mesmo conteúdo variando o nível de dificuldade (VYGOTSKY, 2010). Ainda sobre a dinâmica das interações estabelecidas entre os estudantes de uma mesma sala de aula, Rego (1995) destaca a importância do papel do professor nestas relações, desempenhando um papel de mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento.

Diante do exposto, podemos afirmar que o objetivo da escola do campo não é reproduzir o modelo urbano, mas sim, adotar metodologias adequadas à realidade dos seus sujeitos e que englobe também a sua cultura.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que, no planejamento didático, o docente considere os conhecimentos prévios de seus alunos, assim como os elementos da cultura campesina como ponto de partida, permitindo que os sujeitos se reconheçam como indivíduos do seu lugar. Como afirma Anísio Teixeira (1978, p. 81), “o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor”. Também propondo uma reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico estabelecido nas escolas rurais, Pantel (2011) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, em uma escola multisseriada em Ubirici – região Sul do Brasil. No intuito de compreender a dinâmica, a rotina e os processos pedagógicos e sociais inerentes à estas escolas, a pesquisadora utilizou como

estratégias o convívio com a comunidade, a construção de diário de campo e entrevistas semiestruturadas. De acordo com os dados coletados, Pantel (2011) concluiu ser impossível reger as escolas multisseriadas pelas mesmas formas de organização e controle destinados às escolas seriadas. Segundo a pesquisadora, o fato de exigirem que estas escolas sejam inseridas numa lógica que não condiz com a sua configuração, é a principal causa das dificuldades vivenciadas. Além disso, a adoção da “didática do livro didático”, faz com que o ensino se torne descontextualizado e o planejamento das aulas torna-se complexo e conflitante para os docentes porque precisam atender aos currículos e tempos estipulados para o ensino seriado no contexto. Ou seja, é preciso seriar a multisseriação. Soma-se a esta realidade, a sobrecarga vivenciada pelos professores decorrente do acúmulo de trabalho burocrático associado ao isolamento pedagógico das professoras, a falta de apoio das secretarias municipais de educação e a ausência de uma formação profissional adequada – em sua maioria.

Ao mesmo tempo em que destaca estes agravantes, Pantel (2011) também enaltece a escola rural multisseriada como um espaço de educação com potencial emancipatório. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Urubici, estas escolas apresentam um desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas da região. Talvez em decorrência da não rotatividade de professores, repetência e evasão. Porém, a pesquisadora reforça a importância de se constituir nas escolas rurais multisseriadas um processo educativo que configure uma educação do campo.

Assim como Pantel (2011), Medeiros (2010) também observou as dificuldades pedagógicas que as professoras das escolas multisseriadas enfrentam no dia a dia da sala de aula. A pesquisadora desenvolveu um estudo sobre as práticas pedagógicas docentes em escolas multisseriadas, nos municípios de Caicó, Jardim do Seridó e Ouro Branco, na região do Seridó no Rio Grande do Norte. Participaram da pesquisa 24 professoras e seis (6) profissionais da educação dos Centros Municipais de Ensino Rural (CMER). Através da análise dos questionários aplicados e das observações realizadas, a pesquisadora constatou que, embora as professoras e os profissionais dos CMER possuíssem formação superior em Pedagogia, ainda apresentavam limitações diante das situações cotidianas de sala de aula. Segundo Medeiros (2010), tais limitações são decorrentes das deficiências das políticas sociais e educacionais de formação docente, do baixo apoio didático-pedagógico e da ausência de um plano de carreira.

Como podemos reconhecer, a partir das pesquisas relatadas, as escolas multisseriadas precisam ser ressignificadas, a fim de que as experiências vivenciadas no campo estejam presentes na construção de uma proposta pedagógica que, além de atender a população

campesina, contribua para a construção de sua identidade cultural e para o processo de transformação social. Sobre o reconhecimento e a valorização do “lugar de pertencimento”, Caldart (2004) chama a atenção para a importância de se pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade e com as grandes questões da humanidade.

3.2 A heterogeneidade e o regime de ciclos

O Regime de Ciclos foi implantado no Brasil na década de 1980, com o objetivo de diminuir o índice de evasão e de reprovação, além de favorecer a continuidade, a interdisciplinaridade e flexibilizar a estrutura rígida do sistema seriado, respeitando os ritmos próprios de construção do conhecimento dos alunos. Como defende Frigotto (2005), os três anos do 1º ciclo possibilitam um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da cobrança de uma escrita ‘correta’ logo no 1º ano de escolaridade.

Ainda sobre a implementação do Regime de Ciclos, Leal, Silva e Sá (2015) defendem que o sistema de ciclo foi implantado com a finalidade, também, de negar a lógica excludente e competitiva do sistema seriado e da busca pela homogeneização.

Apesar da heterogeneidade estar presente nas discussões atuais sobre educação e ser considerada um componente constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, ainda se observa a busca pela homogeneização da sala de aula e pelas práticas pedagógicas padronizadas. Essa busca desconsidera a importância de se trabalhar com a pedagogia da diferença e impede que os direitos à aprendizagem sejam assegurados a todos os indivíduos, não considerando a heterogeneidade relacionada aos diferentes ritmos de apropriação do conhecimento. Segundo Patto (1999, p. 258), “Na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.”

Como já foi defendido anteriormente, a heterogeneidade relacionada aos níveis de conhecimento é profundamente ideológica e está diretamente ligada a outros tipos de heterogeneidade. Dessa maneira, mesmo nos espaços de sala de aula dos sistemas ciclados, supostamente homogêneos em relação à faixa etária e ao ano de escolaridade, haverá diversificação no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos aprendizes, além de uma série de outros fatores não controlados pelas medidas educacionais, tais como a origem social e cultural do grupo, ou a interação estabelecida entre professor e alunos (SÁ, 2015).

A busca pela homogeneização da sala de aula ainda é recorrente nas organizações de ensino, apesar de que há muito se tentar combatê-la por reconhecermos que a heterogeneidade é um elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem e, sendo assim, precisa ser considerada e compreendida como condição primordial para que a escola ofereça um ensino justo e democrático.

Vigotsky (2001), no século passado, já reconhecia a presença da heterogeneidade no processo educativo ao defender a ideia de que existem relações entre a aprendizagem infantil e o desenvolvimento da cognição, e o campo educacional (LEAL, SÁ E SILVA, 2015), razão pela qual os alunos não detêm os mesmos conhecimentos e nem aprendem da mesma forma; e o educador precisa desenvolver estratégias diferenciadas para atender as particularidades de cada um (Vigotski, 2010). Complementando o pensamento de Vigotsky, Mainardes (2006, p. 4) conceitua a heterogeneidade “como uma reorientação para a prática pedagógica do professor, diante dos enfrentamentos postos por outras práticas escolares”.

Abordando tal tema, Leal, Silva e Sá (2015) realizaram uma pesquisa com 18 professores alfabetizadores participantes do PNAIC, sendo nove no ciclo de alfabetização de escolas seriadas sob o regime de ciclos e nove de escolas multisseriadas do campo. Os docentes eram de diferentes regiões de Pernambuco e apresentavam tempo de ensino com variação de 2 a 23 anos. O estudo tinha como objetivo investigar a concepção de heterogeneidade destes profissionais da educação, através da aplicação de questionários com 14 perguntas, mas vamos nos deter a apresentar apenas aquelas ligadas à heterogeneidade. São elas: Para você, o que significa “heterogeneidade”? Como ela se expressa nas turmas de alfabetização? Como ela se expressa nas turmas multisseriadas do campo?

Com base nas respostas da primeira pergunta, “Para você, o que significa “heterogeneidade?”, sete professores associaram o termo heterogeneidade às diferenças culturais, religiosas, étnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças; e, nove relacionaram o termo às diferenças em relação ao nível de conhecimento e à idade. Os resultados indicam que o termo “heterogeneidade” é conhecido por todos os professores e está atrelado à ideia de “diferença”; porém, o conceito não apareceu associado à educação inclusiva e ainda não é tratado com a complexidade que exige. Entre os aspectos mencionados pelos docentes, estão as diferenças de comportamento entre os alunos; a religião; os modos de falar; e os meios familiar, social e cultural. Porém, a heterogeneidade esteve mais fortemente associada à diferença em relação ao nível de conhecimento que os alunos apresentam, nas respostas dos professores das turmas seriadas; e, nos docentes da

multisseriação, ela esteve relacionada com as diferenças de idade e de anos escolares. Segundo os relatos, essas diferenças encontradas nas turmas multisseriadas exigem diferentes motivações na sala de aula e um maior empenho do professor do campo.

Embora reconheçamos que a prática pedagógica do professor venha sofrendo transformações, a consciência da heterogeneidade dos alunos ainda constitui uma fonte de desafio para o docente: porque admitir a heterogeneidade não é o mesmo que lidar com ela na prática. E, por esta razão, muitos questionamentos permeiam o dia a dia de quem ensina: Como apresentar um novo conteúdo se uma parte dos estudantes ainda não aprendeu o previsto? E o ensino da leitura, como garantir o aprendizado de todos se há alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita e ainda não lêem? E, nesse cenário de diversidade, o professor precisa utilizar estratégias didáticas variadas e atividades que levem em conta os diferentes níveis de desempenho dos alunos. Sobre isso, Heacox (2006, p. 10) afirma que “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno”.

Outras pesquisas que abordam a heterogeneidade na sala de aula também indicam a dificuldade que os professores enfrentam para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e desenvolver um planejamento que envolva a aplicação de atividades diversificadas, a realização de diferentes propostas de agrupamentos de alunos e atendimentos individualizados, de acordo com a necessidade dos alunos (CRUZ, 2008; LEAL, 2005; OLIVEIRA, 2010).

Oliveira (2010) realizou um estudo no 1º ciclo de uma rede pública de ensino e observou que as docentes não realizavam um planejamento que atendesse os diferentes níveis de apropriação da escrita apresentados pelos alunos. Na sala de aula, as atividades eram coletivas ou individuais, sem atender individualmente as crianças com mais dificuldades de aprendizagem.

Em 2012, dois estudos de caso foram desenvolvidos por Cruz (2012), em escolas públicas de duas cidades, a fim de investigar as práticas de alfabetização de professores, nos anos iniciais, em escolas organizadas em Cruz (2012), em escolas públicas de duas cidades. Os resultados apontaram, como no estudo realizado por Oliveira (2010), a falta de planejamento de formas para atender à diversidade das crianças; assim como, a ausência de parâmetros claros de ensino da leitura e da escrita tanto na escola ciclada quanto na seriada.

Infelizmente, no cenário da educação, a heterogeneidade ainda é considerada um fator dificultador do processo escolar e, muitas vezes, apontada como uma das causas do fracasso escolar das crianças das escolas públicas. Além disso, a heterogeneidade no sistema de

multisseriação, é considerada um agravante para a qualidade de ensino oferecido no campo e usada como justificativa da nucleação e para o fechamento de escolas campesinas. Por esta razão, é urgente que se crie possibilidades para que os alunos do campo desenvolvam suas potencialidades e adquiram o domínio da língua escrita.

Com base nas discussões apresentadas ao longo desse capítulo, consideramos de grande relevância a reflexão acerca da heterogeneidade no contexto da alfabetização, pois, o grande desafio da educação está em possibilitar o acesso ao mundo da cultura escrita a um grande contingente de indivíduos que, hoje, se encontra à margem do sistema de ensino.

4 HETEROGENEIDADE E ENSINO DA LEITURA

Como já apresentamos anteriormente, a alfabetização, considerada uma etapa desafiadora para os professores, ainda tem sido alvo de debates por parte dos pesquisadores (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010; MORTATTI, 2004; SOARES, 2004; 2016; TFOUNI 2006; 2010). Isto porque no mundo grafocêntrico em que vivemos, somente o acesso ao mecanismo da escrita não é mais suficiente para que o indivíduo seja inserido da sociedade. Faz-se necessário que, além de ser alfabetizado, o indivíduo faça uso da leitura e da escrita com autonomia nos contextos sociais em que circula. Razão pela qual se defende que a alfabetização seja desenvolvida na perspectiva do letramento.

Segundo esta perspectiva de alfabetização, não é mais suficiente que o aluno apenas se aproprie do sistema de escrita alfabética e aprenda a ler e escrever, mas é preciso também que aprenda a ler e escrever por meio de situações significativas de uso da leitura e da escrita e consiga aplicar esse conhecimento numa esfera social e atuar no mundo.

Neste contexto, a leitura - considerada fonte de informação e formação cultural - se torna a base do processo de alfabetização, por ser uma das principais ferramentas para a formação do cidadão e para a constituição do pensamento crítico.

4.1. Concepção de leitura

Ler é... reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Em uma sociedade grafocêntrica, como a do Brasil, em que o indivíduo é desafiado a utilizar sua competência leitora em situações diversas de letramento, é consensual a ideia de que saber ler de forma mecânica não garante condição suficiente para o leitor responder adequadamente às demandas contemporâneas de escrita.

Por esta razão, a partir do século passado, observou-se um aumento significativo no número de artigos, livros, revistas especializadas, congressos e encontros em torno do tema, com a intenção de elaborar modelos explicativos sobre o ato de ler. As ciências sociais (Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, Educação, entre outras) voltaram seu interesse para o ato de ler e para as significações produzidas pelo leitor ao entrarem em contato com os textos.

Neste cenário, a leitura passou a ser concebida como um processo que envolve as intenções do autor, o conteúdo do texto, as habilidades e os propósitos do leitor; e o contexto de interação (Paris & Hamilton, 2009). E os leitores, por sua vez, passam a ser considerados como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2006, pp. 10-11).

Como defende Soares (1998, p.18),

A leitura não é esse ato solitário; é a interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]

Diante dessa mudança de concepções envolvendo a leitura como objeto de estudo, é que consideramos importante esboçarmos uma revisão das principais abordagens teóricas em circulação no Brasil, a fim de discutirmos o que se entende por leitura e as diferentes interpretações que envolvem o ato de ler. Os três modelos teóricos de processamento textual, apresentados a seguir, referem-se à perspectiva do leitor, do texto e da leitura como processo de interação: o modelo ascendente – *Bottom-up* – cujo foco da leitura está no sistema linguístico – o texto; o modelo descendente – *Top-down* –, que processa globalmente a leitura por hipotetização, considerando o conhecimento prévio do leitor, tendo como foco principal o leitor por meio das teorias cognitivas; e o modelo Sociointeracionista que considera a interação leitor/texto (CARRELL; DEVINE; ESKEY, 1989; GRABE; STOLLER, 2002; KATO, 1985; LEFFA, 1996).

4.1.1 Modelo *Bottom-up*

Gough (1972) procurou descrever a complexidade da leitura de forma simplista, apresentando um modelo de leitura cuja ênfase está no ato de decodificar os sinais gráficos, em som articulado, através da combinação dos elementos menores até os elementos maiores – letras, palavras, frases, textos - de maneira sistemática (GOUGH, 1991; ROAZZI; LEAL, 1996; TREIMAN, 2001).

O pressuposto básico desta concepção, também conhecida como *modelo de processamento ascendente (bottom-up)*, provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, vigente na primeira metade do século XX, segundo a qual a compreensão da leitura se dá a partir da compreensão das informações gráficas do texto, indicando a passividade do

leitor no que se refere à produção de sentidos (KLEIMAN, 2004). O texto é fechado em si e não permite variações na maneira como deve ser lido e interpretado, fazendo com que a leitura resulte sempre em um mesmo produto, a compreensão seja considerada automática e o leitor permaneça na condição de entidade vazia - de conhecimentos e sentimentos -, a quem cabe somente decodificar as mensagens dos textos (LEFFA, 1999).

Reconhecemos que a decodificação é um elemento importante, mas, por considerarmos a leitura um processo de interação e de construção de sentidos, acreditamos que sozinha não seja suficiente para que o leitor consiga construir sentidos a partir do texto. Outros elementos também precisam ser tomados, tais como, os conhecimentos prévios do leitor, o contexto de escrita do texto, a finalidade da leitura. Segundo Kato (1985), o tipo de leitor descrito na concepção *bottom-up*, é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas.

A ausência de flexibilidade fez com que o *modelo de processamento ascendente* fosse amplamente criticado, uma vez que permite uma única estratégia e via de acesso ao significado: a correspondência grafema-fonema e a ênfase no reconhecimento de palavras. Por caracterizar-se como um processo linear, sintético e indutivo de leitura, cujo elemento central é o texto, mostra-se insuficiente para explicar uma série de fatores envolvidos no processo de compreensão de textos, como o papel do contexto, das experiências e das competências cognitivas do leitor (HOFFMAN, 2009). Sendo o texto o portador de sentidos, resta a cada leitor dar uma mesma significação a esse texto. Fato que não pode ser aceito porque cada leitor partilha de conhecimentos de mundo diferentes e, por esta razão, um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas e possuir significados diversos.

Nessa lógica, Leffa (1999, p. 18) afirma “*que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração.*”

Ao contrário do que se defende na concepção *bottom-up*, acreditamos que o leitor apresenta uma posição ativa diante do texto e que mobiliza seu conhecimento prévio e suas experiências ao realizar a leitura. Concordamos com a ideia de que a visão simplista, preconizada por esta concepção, não considera as relações de desenvolvimento entre a decodificação e a compreensão da leitura (PARIS; HAMILTON, 2009).

Goodman (1969) foi um dos primeiros estudiosos a romper com essa concepção estruturalista de linguagem e propor uma visão psicolinguística da leitura, chamando a atenção para os fenômenos de “adivinhação” que ocorrem na leitura e que, até então, eram considerados

como erros de decodificação. Em 1973, Smith também já argumentava contra a hipótese de leitura como decodificação, e afirmava que, gradativamente, os pesquisadores da área passaram a considerar a leitura como um processo, no qual o leitor participa ativamente ao dar sentido ao que lê. Outros estudiosos como Kleiman (1989), Kleiman e Moraes (2002), Smith (1989) passaram a defender que o movimento de leitura é o inverso do apontado pelo *modelo de processamento ascendente*, já que “o significado de um texto não se limita ao que apenas está nele” (KLEIMAN; MORAES, 2002, p. 62).

Dessa maneira, a defesa do estruturalismo, defendido pela perspectiva do texto, cede lugar ao cognitivismo baseado na perspectiva do leitor. Acredita-se que o leitor constrói o sentido do texto a partir da leitura e segundo uma bagagem cognitiva já adquirida, que o permite decifrar o que as palavras escritas escondem por detrás de si.

A esta visão, deu-se o nome de *modelo de processamento descendente (top-down)*.

4.1.2 Modelo *Top-down*

A concepção *Top-down* ou *modelo de processamento descendente*, teorizada por Goodman (1969) e Smith (1989), refere-se às teorias cognitivas de base psicolinguística e defende a ideia de que o sentido do texto não reside no texto, mas no leitor – concepção de leitura baseada na perspectiva do leitor.

De acordo com o que é defendido por Goodman (1969), a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, na qual o leitor compara aquilo que lê – informação impressa – com o repertório de linguagem – conhecimentos sintáticos e semânticos - guardado na memória de longo prazo e reconhece as palavras através de uma estratégia ideográfica. Como acontece quando há o reconhecimento de um objeto qualquer.

O pesquisador propõe a seguinte concepção de leitura:

A leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística. Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura proficiente não resulta de percepção e identificação precisa de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar as mínimas e produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações que estejam certas na primeira tentativa. Naturalmente, a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na audição (GOODMAN, 1969, p. 108).

Como se pode observar, na perspectiva de Goodman (1969) o leitor deixa de ser passivo e passa a desempenhar um papel ativo nesse processo, ao ser responsável pela construção do sentido do texto a partir da leitura e através de sua bagagem cognitiva.

Segundo o autor, a leitura passa a ser direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor que, durante o processo de leitura, busca no texto apenas as informações que são relevantes para a sua leitura, através de um processo de seleção (GOODMAN, 1969; GRABE; STOLLER, 2002; TREIMAN, 2001). O cérebro organiza e armazena as informações e, com a apropriação de novos conteúdos, reformula e expande os esquemas existentes, utilizando seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, e realizando inferências através das pistas do texto (GOMES, 2008; ROAZZI; LEAL, 1996).

A teoria de leitura defendida por Goodman está baseada em seus estudos com leitura de crianças das séries iniciais, cujos “erros” forneceram importantes pistas de como funciona a leitura em geral. Os erros cometidos pelas crianças revelaram alguns processos cognitivos inconscientes que acontecem não só durante a leitura feita por aprendizes ou por leitores pouco fluentes, mas que são realizados por qualquer leitor.

Solé (1998) também observou a ocorrência de erros semelhantes aos descritos por Goodman, em uma atividade de leitura, ao perceber que a palavra *hermosos* foi trocada por *enormes* no primeiro momento de uma leitura em voz alta, e, ao serem corrigidas pelos colegas e pela professora, as crianças leram a palavra corretamente. A autora, concordando com Goodman, não classifica essas trocas como erros de decodificação, pois parecem ter pouco efeito sobre o significado do que é lido, mas como consequência da previsão que os leitores fazem, a partir dos seus conhecimento sintático-semântico da língua e das informações contidas no texto.

Goodman (1969) também investigou a forma como as crianças liam palavras desconhecidas e concluiu que elas não conseguiam identificar uma palavra que não tenham ouvido. Segundo o autor, isso acontece porque o sujeito busca informações sintático-semânticas, que já fazem parte do seu conhecimento prévio, e não informações gráficas, ao realizar a leitura. A informação gráfica serve apenas para confirmar ou descartar as previsões iniciais.

A esta afirmação do pesquisador, de que só se pode ler corretamente as palavras já ouvidas, Kato (1985) expõe suas críticas ao defender que esta ideia supõe desprezar a capacidade de se registrar um léxico visual: “no caso de palavras totalmente desconhecidas, mesmo do ponto de vista auditivo, apenas o uso do conhecimento de regras

fonotático/ortográficas explica a facilidade com que um leitor proficiente consegue lê-las” (KATO, 1985, p.36). Além disso, Kato (1999) enfatiza a importância de não se acreditar que a leitura bem-sucedida dependa *essencialmente* do “jogo de adivinhação”.

Morais (1996) também critica as ideias de Goodman ao questionar o fato de que o pesquisador não considera que os leitores fluentes são menos sensíveis ao contexto no reconhecimento de palavras escritas do que os maus leitores. E completa:

Trabalhos incontestáveis mostraram que a utilização mais importante do contexto pelos maus leitores é uma consequência de sua inferioridade no nível da decodificação. É porque a decodificação é insuficiente ou lenta que o conhecimento derivado do contexto intervém para permitir o reconhecimento da palavra. O contexto desempenha, portanto, um papel compensatório (MORAIS, 1996, p. 167).

O ponto de vista de Moraes (1996) também foi questionado por estudiosos da área, ao considerarem que o contexto e os conhecimentos prévios também são utilizados pelos leitores fluentes, e não apenas as informações gráficas do texto. O que ocorre com os leitores fluentes é que utilizam as duas fontes de conhecimento: as informações impressas no texto e as informações de sua bagagem cultural.

Frank Smith (1989) é outro teórico que também defende a concepção *top-down* do processamento da leitura, enfatizando que a leitura não se resume a uma mera decodificação de sinais linguísticos. Segundo o pesquisador,

A leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a um objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (SMITH, 1989, p. 16).

Smith (1989) defende uma teoria de leitura caracterizada como “teoria da previsibilidade”. De acordo com esta teoria, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para a construção de sentidos, durante a leitura, como vemos na seguinte afirmativa

A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes (SMITH, 1989, p. 34).

Segundo a tese de Smith (1989), concordando com a concepção de Goodman (1969), o processo de compreensão de leitura, também denominado pelo pesquisador de identificação ou apreensão do significado, é a prioridade na leitura e não exige a identificação prévia das palavras. Em outras palavras, segundo o autor, a leitura em qualquer língua é feita pelo significado e não há necessidade de se ler cada letra da palavra para identificá-la: “a identificação imediata do sentido é tão independente da identificação imediata de palavras individuais quanto à identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais” (SMITH, 1989, p. 180). O autor justifica o seu posicionamento ao reconhecer que grande parte da informação que se utiliza na leitura provém da informação não-visual.

De acordo com essas concepções, Smith (1998) defende que a leitura de um texto apenas faz sentido quando representa algo significativo para o leitor e quando está relacionada àquilo que o leitor já conhece ou deseja conhecer: “a linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem).” (SMITH, 1998, p. 202).

Apesar das críticas recebidas pelos divulgadores do *modelo de processamento descendente*, é importante ressaltar as contribuições trazidas por Goodman (1969) e Smith (1998), principalmente ao defenderem a leitura como um processo cognitivo ativo, baseado no conhecimento prévio do leitor e que não se resume a uma tarefa de decodificação. Além disso, destacaram o papel da inferência no momento da leitura, sem a qual dificilmente os textos seriam compreendidos.

Ao analisarmos os dois modelos abordados – *top-down* e *bottom-up* –, percebemos o quão são extremistas – uma vez que ambos ou elegem o leitor ou o texto como detentor do sentido. Segundo Stanovich (1980), um dos problemas da concepção *top-down* é a ênfase na previsão de significados através de pistas do contexto e, muitas vezes, o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto dos textos lidos e não pode criar pressuposições sobre os mesmos. E, no caso da concepção *Bottom-up*, a ênfase recai sobre as habilidades de nível inferior, como a identificação das estruturas lexicais e gramaticais; além de desconsiderar a contribuição do leitor no processamento das informações e a sua falta de conhecimento linguístico.

No entanto, nos estudos direcionados para área da leitura, parece haver um consenso de que, na verdade, estes dois modelos de leitura não são mutuamente excludentes, já que o leitor utiliza tanto estratégias ascendentes (*bottom-up*) como descendentes (*top-down*) durante o ato

de ler. Em outras palavras, de acordo com os autores citados, a leitura consiste em um processo interativo entre o leitor e um texto, onde o conhecimento prévio do leitor é acionado durante a leitura e as informações do texto interagem com esse conhecimento (ADAMS; COLLINS, 1979; GOODMAN, 1970, 1976; KLEIMAN, 1989; SMITH, 1982).

O leitor maduro utiliza de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e de suas necessidades e objetivos de leitura. Kato (1985) caracteriza o leitor maduro como aquele que é bom decodificador e bom intérprete de textos, pois utiliza de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (*top-down* e *bottom-up*).

Adams e Collins (1979) defendem a ideia de um modelo interativo de processamento da leitura e afirmam que:

Processamentos “top-down” e “bottom-up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente. [...] Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados (ADAMS; COLLINS, 1979, *apud* KLEIMAN, 1989, p. 31).

A essa posição intermédia e flexível dá-se o nome de *modelo de processamento sociointeracionista*.

4.1.3 Modelo sociointeracionista

A concepção sociointeracionista de leitura fornece uma conceituação mais precisa sobre o processo de leitura ao introduzir a interação entre os modelos ascendente e descendente e enfatizar tanto o papel do texto quanto o do leitor, durante o processo de compreensão de textos.

Dessa maneira, acredita-se que exista uma relação entre o universo extratextual e a bagagem do leitor e que a interação entre texto e leitor ocorre conforme a necessidade de cada situação de leitura. Dependendo do conhecimento textual (conhecimentos sobre a situação de comunicação, conhecimentos linguísticos, conhecimentos das relações grafofônicas, morfológicos, sintáticos e semânticos), do conhecimento prévio (conhecimento que o leitor tem de mundo e familiaridade com o assunto abordado), da memória, da atenção, do domínio das estratégias de leitura e da finalidade da leitura, os modelos *bottom-up* e *top-down* ocorrem

simultaneamente ou de forma alternada: o processamento *bottom-up* é focado na decodificação e na compreensão de palavras e o processamento *top-down* envolve a integração do conhecimento prévio com o texto (KLEIMAN, 1989).

Essa concepção de leitura que rejeita a hipótese de um modelo único de leitura (descendente ou ascendente) e considera a leitura como um ato cognitivo ao invés de um ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, é defendida por Van Dijk (2004).

As ideias do autor serviram de inspiração teórica para as pesquisas de Colomer e Camps (2002). As pesquisadoras também defendem que o significado de um texto é construído a partir de uma interação de processos que envolve raciocínios e inferências produzidos pelo leitor,

De forma claramente distanciada da recepção passiva envolvida na concepção da leitura como processamento ascendente, nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Como se nota, o ato de ler é bem mais complexo que a decodificação e não se restringe apenas a um trabalho cognitivo, individual, mas, sobretudo, a um trabalho social. Fazemos nossas as palavras de Marcuschi (2006, p. 230) quando afirma que “compreender não é uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Sobre a relação da leitura com a inserção social do leitor, Soares (1998) acrescenta

[...] uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? Enunciação, portanto: processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado (1998, p. 13).

Em concordância com o que foi exposto pela autora, consideramos o movimento de produção de sentidos um processo dialógico, onde não há a primazia do autor do texto sobre o leitor ou vice-versa. Eles não elaboram sozinhos o sentido do texto e, por isso, o ato de ler não

pode ser abordado de forma separada do ato de produzir o texto, como salienta Antunes (2003, p. 67).

a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

Partindo-se do princípio de que compreender implica a realização, pelo leitor, de conexões entre o conteúdo explícito do texto e os conhecimentos prévios do leitor, podemos afirmar que o leitor compreende o material lido a partir de um modelo mental que envolve um processo de construção e de integração (ANDRADE; DIAS, 2006). Nesse sentido, Dell’isola (2001, p. 28) afirma que “nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar”.

Em pesquisa realizada, a autora investigou a influência do contexto sociocultural sobre a produção de inferências. Para tanto, realizou uma experiência com quatro turmas (duas da 5ª série e duas turmas de 7ª série de escola privada e pública).

No teste foi utilizada a técnica da pausa protocolada previamente marcada no texto, que consiste na entrega ao leitor do texto dividido em partes. Entre uma parada e outra, a pesquisadora fazia perguntas variadas aos alunos (perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas). Os dados encontrados mostraram que os alunos criaram expectativas associadas ao seu conhecimento de mundo. Assim, quando foram solicitados a antecipar fatos do texto, realizar inferências, pensavam em algo mais próximo de sua realidade. A autora conclui que

o contexto sociocultural do indivíduo atua como um fator condicionante da variedade de interpretações. Indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes trazem consigo um repertório de experiências próprio do contexto em que estão inseridos. A produção da leitura é variável entre esses indivíduos porque cada um gera suas inferências de acordo com o seu conhecimento prévio social e cultural (DELL’ISOLA, 2001, p .221).

A inferenciação citada por Dell’isola (2001) está presente no processo de compreensão do texto (CAIN; OAKHILL; BARNES; BRYANT, 1998; JOHNSON; SMITH, 1981; MARCUSCHI, 1985; 1989; OAKHILL; CAIN; YUILL, 1997) e diretamente associada ao grau de familiaridade que o leitor tem com o texto. Ao iniciar uma leitura, o leitor busca encontrar os elementos que compactuem com seus conhecimentos prévios – linguístico, cognitivo, cultural e emocional – a fim de encontrar evidências que confirmem, rejeitem e reformulem seus conhecimentos anteriores, e, assim, construir um sentido para o texto.

Segundo Sperber (1996), a atividade inferencial pode ser descrita como um ato inteligente que envolve raciocínio lógico e criativo, e permite que, através da interação entre as informações prévias e as recentes, novos conhecimentos sejam construídos.

Para Marcuschi (1989), as inferências são processos cognitivos realizados pelo leitor maduro, crítico e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente. Segundo Ferreira e Dias (2004), o leitor maduro é aquele que sabe utilizar adequadamente todas as informações disponíveis, estabelecendo ligações entre as informações contidas no texto e aquelas que já fazem parte de sua bagagem de conhecimento, sem privilegiar ou desprezar qualquer desses canais de informação.

Considerando que a produção do sentido é produto dessa interação, concluímos que a abordagem de um texto difere de leitor para leitor e que cada um realiza uma leitura diferente do texto. Para van Dijk (2004), as habilidades de interpretação são flexíveis e permitem que o sujeito processe as informações de diversas maneiras.

No entanto, essa flexibilidade na produção de sentidos não ocorre apenas no primeiro contato do leitor com o texto, mas, também, quando esse mesmo leitor realiza a mesma leitura pela segunda vez. Consequentemente, a cada novo contato que o leitor tem com um texto, novos elementos podem ser acrescentados à compreensão inicial ou até mesmo pode haver modificação dos sentidos, pois o conhecimento acumulado é organizado em esquemas mentais e são (re)formulados constantemente, à medida que o sujeito vai adquirindo novos conhecimentos.

Sob essa mesma perspectiva interacional, Jurado e Rojo (2006, p. 40) afirmam que “ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor”.

Por complementar o texto com sua bagagem de conhecimentos é que Dell’isola (1996) considera o leitor um coprodutor do texto. Partilhando da mesma posição da autora, Marcuschi (2008) e Geraldi (2005) acrescentam ainda que o autor de um texto não pode prever os resultados da construção de sentidos produzida pelo leitor. Mesmo que o autor atribua um determinado significado ao próprio texto, ele não será capaz de saber que atribuições de sentido serão construídas pelo leitor.

Nesse sentido, Colomer e Camps (2002, p. 31) ressaltam que

o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informações do escrito e que reconstrói o significado

do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo.

Ainda sobre o processo de compreensão de textos, também não é correto afirmar que ele ocorre posteriormente à decodificação, quando o leitor elabora antecipações do texto, continua durante a decodificação de todo o texto e após a finalização, quando o leitor passa a refletir sobre o que foi lido e apreendido através do texto. Neste caso, dizemos que a compreensão da leitura pode ser modificada no curso de sua verificação. A leitura é “um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas” (MARCUSCHI, 1985, p. 3). Este nível de processamento é observado quando o leitor chega ao estágio mais elevado de compreensão leitora, quando a interatividade ocorre plenamente e, a cada nova leitura, o aluno consegue processar os outros textos do mesmo assunto.

Vista desse modo, podemos concluir que a compreensão de um texto deve ser considerada como um processo construtivo que não ocorre só durante o ato de decodificação em si, mas que continua mesmo depois que o texto é acessado pelo leitor e que a leitura se caracteriza como um processo idiossincrático.

A ideia da idiossincrasia em relação ao processo de leitura é confirmada por alguns estudiosos da área (COADY, 1997; KLEIMAN, 1989; MARTINS, 1986), quando defendem que a produção de sentidos de um texto é realizada de acordo com a subjetividade do leitor. Como podemos observar na fala de Ferreira e Dias (2004): “o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido, mas uma demarcação para os sentidos possíveis” (MARTINS, 1986, p. 17). Soares (1998, p. 15) também enfatiza esse posicionamento ao afirmar que um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, ou em um mesmo leitor em diferentes épocas ou ocasiões: “um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura constituirá um novo texto, produtos de determinações múltiplas.”.

Vale ressaltar que, com isso, não estamos afirmando que a leitura de um mesmo texto, realizada por diferentes leitores, não possa apresentar produções de sentido semelhantes, pois o texto também impõe seus limites. Em outras palavras, acreditamos que, embora o processo de compreensão do texto seja amplo e flexível, pois é produto de um processo interativo entre leitor e texto, como já foi exposto, ele também se mostra restrito, uma vez que impõe limites para as possibilidades de significação do leitor. O ponto de equilíbrio nesta relação é dado através do comprometimento do leitor para com sua leitura, fechando um vínculo de construção de sentido entre si e o texto. Segundo Ferreira e Dias (2004), o leitor tem liberdade para

construir sentidos, mas, ao mesmo tempo, ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso:

O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440).

Como podemos perceber, ao longo das discussões realizadas, as diferentes abordagens teóricas envolvendo a leitura como objeto de estudo variaram de foco ao longo dos anos, ora se encontrando no sistema linguístico – o texto (modelos ascendentes de leitura), ora no leitor por meio das teorias cognitivas (modelos descendentes de leitura), e também na interação leitor/texto (modelos interacionais).

Concordamos com a concepção que concebe a leitura como um processo de compreensão, interativo e dinâmico, em que o autor, o texto e o leitor dialogam entre si, em um determinado contexto social e histórico, e constituem elementos fundamentais para que a leitura ocorra (KLEIMAN, 2004; MOITA LOPES, 1996; SOARES, 2000).

Neste cenário, o processo de construção de sentido na leitura não se baseia apenas na informação linguística presente no texto, mas se constitui na interação entre as inferências que o leitor realiza a partir de pistas linguísticas, o seu conhecimento de mundo e outros processos cognitivos desenvolvidos a partir do contato do leitor com o texto.

A realização desta complexa tarefa requer do leitor habilidades cognitivas, como a decodificação das palavras, a fluência de leitura e a compreensão da linguagem; e, também, habilidades relacionadas à memória, ao planejamento, organização e controle (SESMA *et al.*, 2009) e ultrapassa a visão de leitura como mera atividade de decodificação e extração de informações.

Apesar da visão sociointeracionista de leitura ter predominado desde a década de 90 no contexto da educação, reconhecemos que todas as formas de apreensão da leitura discutidas influenciam claramente no ensino da língua e circundam a prática da leitura na escola. Por esta razão, as considerações tecidas sobre leitura têm a finalidade de contribuir para o embasamento teórico das discussões do tópico a seguir, em que discutiremos o ensino da leitura no contexto da alfabetização.

4.2 Ensino da leitura na alfabetização

O ensino da leitura sempre esteve atrelado à concepção de língua e, por esta razão, antes de iniciarmos a discussão sobre essa temática, se faz interessante apresentar uma breve abordagem sobre as diferentes concepções de língua ao longo da história e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa no cenário atual da educação.

Até o final do século XX, os estudos no campo da língua materna nos mostram que a concepção de língua esteve relacionada à expressão do pensamento e a uma visão reducionista de concepção de texto, como um depósito de informações. O texto era considerado uma justaposição de palavras e frases, sem se considerar os aspectos subjacentes às entrelinhas e à construção/ produção de efeitos de sentido (ALBUQUERQUE, 2006; BARBOSA; SOUZA, 2006; BEZERRA, 2010; CARDOSO, 2001; KLEIMAN, 2004; SANTOS *et al.*, 2006).

Neste contexto, as práticas pedagógicas do ensino da leitura tinham como foco atividades mecânicas de decodificação, através da leitura palavra por palavra; o ensino de normas e regras gramaticais através do uso de frases soltas e descontextualizadas, priorizando os aspectos puramente normativos; e a reprodução mecânica dos conteúdos e das informações explícitas nos textos, como meios de se compreendê-lo (KLEIMAN, 2004). Assim, a escolarização do leitor tinha como objetivo levá-lo a decodificar as letras, realizar cópias e identificar os elementos gramaticais, a partir do trabalho com textos literários, permanecendo alheio ao sentido do que era lido nos textos. Segundo Barbosa e Souza (2006) e Soares (1998), o trabalho restrito ao texto literário privava os alunos do acesso às múltiplas experiências de leitura e à variedade de gêneros textuais, nos espaços escolares.

Essa visão reducionista no âmbito do ensino de língua foi a que prevaleceu até meados da década de 80, quando houve a eclosão de diversos estudos nas áreas das Ciências Linguísticas e pedagógicas, voltados para o ensino da leitura. Consequentemente, tais estudos geraram o rompimento com as práticas tradicionais de escolarização e fizeram emergir uma nova concepção de língua e novos paradigmas para o ensino da competência leitora (ALBUQUERQUE, 2006; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006; ALBUQUERQUE *et al.*, 2009).

De acordo com esses novos paradigmas, a língua passou a ser considerada, a partir da perspectiva bakhtiniana, como uma atividade dialógica e a leitura deixou de ser concebida como um ato solitário que se limita ao conteúdo do texto, para ser vista como um processo de compreensão constituído com base nos elementos linguísticos presentes no texto e nos saberes

prévios do leitor, ou seja, a partir da interação autor-leitor. Dessa maneira, o ensino da leitura passou a ser realizado a partir de situações reais de comunicação e a variedade textual incluída nas práticas pedagógicas, como ferramentas necessárias para a formação do leitor crítico que a sociedade deseja formar.

O perfil de leitor que se pretende formar, a partir dessa nova concepção de leitura, é aquele capaz de assimilar as ideias e intenções do autor - articulação/junção autor e leitor – e relacioná-los com os seus conhecimentos linguísticos e de mundo, de forma crítica, a partir de um processo de interação entre o sujeito com o mundo e com o outro (BARBOSA; SOUZA, 2006; KOCH; ELIAS, 2006; SANTOS, 2006; SOARES, 2000). Por esta razão, defende-se que não existe uma única maneira de interpretar o texto nem um sentido absoluto do texto, pois esta construção é, em grande parte, determinada pela experiência do leitor.

Kleiman (2004) justifica esse posicionamento ao afirmar que a compreensão da leitura está diretamente relacionada a três níveis de conhecimento do leitor, que são acionados de forma interligada para que o mesmo consiga compreender o que lê, são eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento prévio. À medida que o leitor vai atingindo um nível de compreensão mais elevado, a interação autor-leitor ocorre de forma mais plena e o leitor consegue estabelecer um diálogo entre diferentes textos que abordam um mesmo assunto e as suas experiências prévias, assim como construir a própria opinião sobre o assunto – o sentido do texto. Dessa maneira, segundo Antunes (2003), a atividade de leitura proporciona uma “interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 66), como pode ser confirmado na fala de Bernardin (2003):

Atualmente, as pesquisas convergem para uma definição de leitura que, ao que parece, não pode ser reduzida nem à escrita-decodificação (modelo ascendente), nem a uma pura antecipação (modelo descendente). Há um acordo em torno do modelo probabilístico e interativo: o aprendiz-leitor deve implementar uma estratégia probabilística de exploração da escrita; sobretudo deve combinar, coordenar duas operações psicolinguísticas bem distintas: 1) produzir intuições semânticas (antecipações, previsões de significados); 2) buscar indícios gráficos diversos (letras, sílabas, palavras, pontuação, marcadores gramaticais, etc.) para elaborar e verificar suas previsões. O que importa agora é esclarecer a maneira como as crianças podem tomar consciência dos usos sociais e construir estratégias pertinentes de leitura (BERNARDIN, 2003, p. 53).

Em meio a essas discussões sobre a leitura como um processo interativo e as novas exigências de se formar, na escola, leitores capazes de responder, de maneira ampla e satisfatória, às demandas sociais de leitura e escrita; surgiu a necessidade de se repensar o

processo de alfabetização e promover um ensino que vá além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Então, neste contexto, surge o termo letramento e, com ele, uma nova perspectiva de alfabetização: a do alfabetizar letrando.

A seguir, trataremos da alfabetização na perspectiva do letramento, a fim de especificar com mais clareza o contexto que defendemos para o ensino de leitura.

4.2.1 Alfabetização na perspectiva do letramento

Como já foi discutido anteriormente, no final do século XX, a leitura e a escrita deixaram de ser vistas apenas como práticas escolares, neutras e universais, independentes dos determinantes políticos e culturais, no contexto social, e passaram a ser consideradas como práticas sociais do cotidiano. Neste cenário, o conceito de alfabetização foi ampliado em direção ao conceito de letramento e surgiu uma nova abordagem: alfabetização na perspectiva do letramento.

Para Tfouni (1988), a alfabetização é um processo intrinsecamente ligado ao letramento. A pesquisadora defende que uma alfabetização plena só se concretiza se mergulhada em práticas de letramento⁶. No entanto, Soares (2003; 2016) ressalta a necessidade de se estabelecer, aqui no Brasil, uma distinção entre esses dois processos: alfabetização - ação de “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” – e letramento – “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”.

Segundo Albuquerque et.al (2009), um argumento que justifica a necessidade dessa distinção, está no fato de que as crianças já lidam com práticas de letramentos extraescolares antes de serem alfabetizadas, devido ao contato com materiais escritos, muitas vezes antes de entrarem para a escola. Como é o caso das crianças que ouvem as histórias lidas por um leitor mais experiente. Ao participarem destes eventos de letramento, as crianças já são consideradas letradas, mesmo sem estarem alfabetizadas. O mesmo acontece com adultos analfabetos que,

⁶ O letramento ou multiletramentos estão associados às situações e às concepções de leitura e escrita próprias de cada sociedade e de cada grupo social, situados em um determinado momento histórico. Os eventos e as práticas de letramento são considerados dois componentes básicos do letramento e estão estreitamente relacionados entre si. Os eventos de letramento envolvem todas as situações observáveis em que a leitura e/ou a escrita estão presentes e são constitutivos da interação dos participantes e de seus processos interpretativos. Ou seja, é o que se observa quando as pessoas fazem uso da escrita e/ou da leitura (HEATH, 1982) no cotidiano – nas vivências mais formais ou informais - e emergem das práticas de letramento. Diferente dos eventos de letramento, as práticas de letramento não constituem unidades observáveis de comportamento e estão relacionadas aos valores, atitudes, sentimentos e relações sociais por meio das quais os indivíduos interagem (BARTON; HAMILTON; IVANIC; 2000). Ainda segundo os autores citados, as práticas de letramento correspondem às diferentes formas como cada cultura utiliza a escrita.

mesmo sem nunca terem aprendido a ler e a escrever ou não utilizarem estas habilidades com autonomia, são considerados letrados por terem familiaridade com as práticas de leitura e escrita a partir da mediação de outras pessoas.

Por esta razão, tornou-se tão relevante a reflexão sobre os dois termos: alfabetização e letramento. Segundo Soares (2003), a alfabetização corresponde ao processo de aquisição da escrita alfabética e as habilidades necessárias para ler e escrever com autonomia; e letramento refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita em situações sociais diversas, como pode ser observado na fala a seguir:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2003, p. 91).

A defesa por um processo de alfabetização (MORAIS, 2012; SOARES, 2003; 2004; 2016) pautado nestas duas dimensões: a da apropriação do sistema de escrita alfabética e a do Letramento tem o intuito de evitar a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas, e que tem conduzido ao “apagamento” do trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabético. Fato que Soares (2004) e Morais (2012) denominam de “desinvenção da alfabetização”. Para os autores, certamente essa perda de especificidade é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras.

Analisando as possíveis causas dessa desinvenção da alfabetização, Soares (2004), limitando-se à questão pedagógica, sinaliza para a reorganização do tempo escolar que, quando mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos dos alunos, além de uma diluição das metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Outra possível causa, citada pela autora, seria a mudança paradigmática de uma concepção behaviorista de aprendizagem para uma visão construtivista. Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à apropriação do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem, em parte, explicar essa perda de especificidade do processo de alfabetização. Um desses equívocos pode ser surgido pela ênfase dada ao processo de construção do sistema de escrita pela criança, em

que acabou se privilegiando mais a faceta psicológica da alfabetização do que sua faceta linguística – fonética e fonológica.

Acrescentado a esse equívoco, há também o falso pressuposto de que apenas através do contato intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetizaria. Consequentemente, a formação do leitor fica voltada apenas para a interação do aluno com o texto. Assim, de certa forma, a apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pela dimensão do letramento.

É preciso, portanto, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento, pois como estamos defendendo aqui, o ideal seria contemplar as duas dimensões que sinalizamos anteriormente: a da apropriação de um sistema de escrita e a do Letramento. Entretanto, o que parece estar ocorrendo atualmente, aqui no Brasil em especial, é a percepção de que as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas. Por esta razão, muitos estão defendendo como necessário uma reinvenção da alfabetização (Soares, 2004).

Para Soares (2004), a reinvenção da alfabetização está baseada na necessidade de que a dimensão da apropriação do sistema de escrita alfabética recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático. Entretanto, acreditamos que a “reinvenção” da alfabetização é algo necessário e urgente, porém, não em uma perspectiva de oposição de dimensões, no qual deva sair de cena o letramento para dar espaço ao trabalho de apropriação do sistema. É possível, sim, uma articulação.

Nesse sentido, Leal e Morais (2010) enfatizam que, se quisermos alfabetizar nessa perspectiva de letramento, deveremos proporcionar, sistematicamente, a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pelas crianças, a fim de garantir que elas se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características daqueles utilizados na sociedade. Segundo Morais (2012), o processo de letramento é contínuo e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, enquanto a apropriação do SEA, não. Daí a necessidade de um ensino sistematicamente planejado, que contemple atividades diárias que levem o aprendiz a refletir sobre o SEA e sobre as palavras, através da composição e decomposição de palavras e da comparação entre elas; a realizar rimas e jogos fonológicos; a escrever palavras e produzir textos; além do trabalho envolvendo os diferentes usos e funções dos gêneros textuais, desde o início do ciclo de alfabetização. Ainda citando

Leal (2005), é importante que estas propostas de atividades sejam sistemáticas, lúdicas e despertem nas crianças o prazer para aprender.

Sobre a presença de um trabalho sistemático de reflexão do SEA em práticas alfabetizadoras, Albuquerque, Morais e Ferreira (2005) realizaram, em Recife, uma pesquisa com professoras do primeiro ano com o objetivo de compreender como elas ocorriam no dia a dia da sala de aula. Com base nas análises realizadas, as práticas voltadas para a apropriação do SEA foram classificadas em três blocos: práticas sistemáticas, intermediárias e não sistemáticas de alfabetização.

As docentes que trabalhavam sistematicamente com o SEA apresentavam perfis diferentes. Um grupo atuava numa perspectiva mais interativa e o outro adotava uma perspectiva mais tradicional de ensino, com enfoque em atividades de memorização e cópia de palavras. Nestes casos, os textos eram utilizados apenas como um suporte para a retirada de palavras e sílabas descontextualizadas. As práticas consideradas “intermediárias” não eram realizadas diariamente, mas apresentavam atividades que envolviam a leitura, a produção de texto e a apropriação do SEA. E as práticas pedagógicas caracterizadas por um trabalho assistemático com o SEA eram justificadas, pelas docentes, através de um discurso pedagógico que valoriza o letramento e o trabalho com os gêneros textuais e desconsidera a necessidade de atividades sistemáticas de apropriação do SEA. Porém, ao longo da pesquisa, foi verificado que os alunos destas turmas apresentavam dificuldades para se alfabetizarem, o que levou as professoras a reconhecerem a importância de um trabalho de reflexão sobre as unidades menores da língua. Dessa maneira, os pesquisadores concluíram que a prática pedagógica dos professores está diretamente relacionada com a maneira como compreendem o processo de alfabetização e que este entendimento, por sua vez, está atrelado às suas vivências (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2009).

Melo e Magalhães (2013) também realizaram um estudo, no Rio de Janeiro, a fim de verificar como o processo entre alfabetização e letramento está presente no ambiente escolar. Para isso, investigaram a prática pedagógica de uma professora do 2º ano, que afirmava desenvolver um trabalho de alfabetização baseado na perspectiva do alfabetizar letrando. Porém, as entrevistas, observações e notas de campo realizadas pelos pesquisadores apontaram para uma prática muito mais voltada para o letramento, em que a docente busca inserir os alunos em vivências letradas e pouco investe no trabalho sistemático de apropriação do SEA. Fica evidente, então, a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a alfabetização em consonância com o letramento e envolva igualmente os cinco eixos linguísticos: apropriação

do sistema de escrita, compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de texto e desenvolvimento da oralidade, garantindo, assim, o aprendizado do sistema alfabético e o uso da leitura e da escrita nos contextos sociais em que estas habilidades estejam presentes.

Resultados como os apresentados nas pesquisas relatadas nos levam a entender que a diferenciação no tratamento dado aos eixos deve-se à própria história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, principalmente a partir da década de 80, observou-se tensos debates em torno da alfabetização e do alto índice de alunos, especialmente do ensino público, que não conseguiam ler nem escrever apesar de terem frequentado a escola. Consequentemente, o processo de alfabetização perdeu a sua especificidade nas práticas escolares e o ensino sistemático de apropriação do SEA passou a ser altamente criticado. Apenas na década de 90, a partir de novas discussões envolvendo a alfabetização, passou-se a defender que, para se garantir a proficiência do aluno na leitura e na escrita, é necessário que ele seja inserido tanto nas práticas letradas que ocorrem fora do contexto escolar, como também vivencie estratégias didáticas sistemáticas envolvendo o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabético - perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2003).

Outras pesquisas também foram desenvolvidas com o mesmo intuito de verificar a presença de atividades voltadas para a apropriação do SEA no dia a dia da sala de aula, tanto no âmbito da educação infantil, como no ensino fundamental. Cabral (2013) investigou, ao longo de um ano letivo, quatro turmas da educação infantil - duas em escolas particulares e duas na rede públicas de ensino – sendo que, duas priorizavam o ensino reflexivo do SEA, na perspectiva do letramento, e duas adotavam práticas tradicionais de ensino. De acordo com o estudo, as turmas expostas a uma prática mais sistemática, reflexiva e lúdica, com atividades voltadas para a apropriação do SEA, apresentavam um resultado melhor em relação à alfabetização dos alunos, independente da origem sociocultural destes.

Cruz (2012), investigou as práticas de professoras nos três anos do ciclo de alfabetização, em duas escolas de redes públicas (regime ciclado e seriado), e suas relações com a aprendizagem na leitura e escrita pelas crianças. Os resultados indicaram que as propostas curriculares não exerciam um papel determinante nas práticas docentes. As práticas pedagógicas eram definidas, principalmente, pelas concepções das professoras em relação ao processo de alfabetização, pelas suas escolhas didáticas e pelas trocas de experiências entre os pares, fato que vem confirmar o que Chartier (2007) defende sobre os “saberes da prática”. Segundo a autora, a apropriação teórica está atrelada ao critério da prática e, sendo assim, os

docentes incorporam os conteúdos e teorias em suas práticas a partir da contribuição e relação destes com as necessidades do fazer pedagógico.

Resultados como os apresentados pelas pesquisas citadas vêm comprovar a importância do trabalho sistemático de ensino do SEA e a dificuldade que os professores ainda apresentam em relação ao ensino da língua no contexto da alfabetização, assim como o desconhecimento das metas instituídas para cada ano do ciclo de alfabetização (ALBUQUERQUE, 2002; ALBUQUERQUE, FERREIRA, MORAIS, 2009; BARBOSA; SOUZA, 2006). Neste cenário, mais uma vez se constata a falta de clareza sobre a perspectiva que se defende para o processo de alfabetização: alfabetizar letrando (CRUZ, 2012; OLIVEIRA, 2010), embora tenham consciência da importância de se apropriarem das novas perspectivas para o ensino de leitura e da alfabetização, baseado em uma concepção interacionista de língua.

Por esta razão, acreditamos na urgente necessidade de que as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura, no contexto da alfabetização, sejam revistas, assim como é preciso que os objetivos pedagógicos e as finalidades para o ensino da leitura sejam explicitados de forma clara, a fim de auxiliarem a prática do professor em sala de aula.

4.2.2 O ensino da leitura

Sabemos que a leitura se faz presente nos diferentes contextos de uma sociedade grafocêntrica como a nossa, sendo uma habilidade cada vez mais necessária para a inserção do indivíduo na sociedade.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, podemos perceber que, ao longo da história da educação, a leitura esteve associada a diferentes práticas de ensino, sempre acompanhando as mudanças ocorridas na concepção de língua.

No texto a seguir, trataremos a leitura presente no processo da escolarização, baseado na perspectiva do alfabetizar letrando, que considera o ato de ler uma atividade social e valoriza a sua relação com o contexto sociohistórico. Em outras palavras, acreditamos que a leitura deva estar próxima das situações vivenciadas socialmente, possibilitando que os alunos sejam capazes de atender a diversas finalidades, presentes nos contextos sociais e escolar. (SILVA, 1998).

Como afirmam Leal e Melo (2006), entre as diversas finalidades de leitura na sociedade, estão: ler para divertir-se; ler para comunicar-se com outras pessoas; ler para aprender

diferentes atividades; ler para informar-se; ler para escrever; e ler para aprender a ler (LEAL; MELO, 2006).

Segundo Cardoso e Pelozo (2007), a criança começa a desenvolver o gosto pela leitura quando exposta a experiências significativas, seja no ambiente familiar, seja nos primeiros anos de escolarização. Partindo desse pressuposto, consideramos interessante que, desde o princípio, as crianças tenham contato com textos que despertem o seu interesse pela leitura, entre eles estão os livros de histórias infantis, de poemas, de parlendas, os gibis, apenas para citar alguns. Infelizmente, nem todas têm acesso a livros em casa e, nestes casos, cabe à escola o papel de promover e incentivar a leitura. Nesse sentido, Lerner (2002) enfatiza a importância das leituras realizadas pelo professor, no início da vida escolar das crianças, assim como a diversidade das ações em que a leitura se faz presente, e que levem à inserção dos alunos no mundo da leitura de forma prazerosa e lúdica. Como determinam os Parâmetros curriculares nacionais (PCNS) da Língua Portuguesa,

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessário para o exercício da cidadania direito inalienável de todos (BRASIL, 1997. p. 15).

Sobre isso, Leal e Melo (2006) defendem que, de acordo com a concepção interacional de leitura, ensinar a ler é uma ação inclusiva que colabora para a construção da identidade cidadã dos alunos, ao favorecer a interação autor-texto-leitor e o acesso a diferentes informações, assim como a participação em eventos de letramento. Nesse contexto de interação com o texto, os sujeitos são vistos como sujeitos ativos que dialogam com o material escrito e constroem o seu sentido a partir desta interação (autor-texto-leitor).

Considerando o papel do leitor como construtor do texto, Koch e Elias (2007, p. 12) afirmam que, para que a apropriação das informações aconteça, é preciso que o leitor utilize estratégias variadas de leitura pois é através delas que se torna possível a reconstrução do significado do texto, durante o ato de ler. A seleção destas estratégias de leitura depende das características do texto e dos propósitos da leitura.

Sendo as estratégias de leitura essenciais para a reconstrução do texto escrito e para a construção de sentido por parte do leitor, é importante que o professor favoreça a interação autor-texto-leitor e que auxilie a autonomia do aluno, através de propostas de leitura diversificadas. Segundo Lerner (2002, pp. 79-80),

Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível ‘representar’ – ou ‘reapresentar’ –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social [...].

Embora há muito se venha discutindo que o contato do indivíduo com a variedade textual seja essencial para a formação do sujeito crítico, a leitura que se realiza em grande parte das escolas não estimula a reflexão e a compreensão, nem abrange a complexidade do processo de leitura. Infelizmente, ainda é comum a ênfase apenas na decodificação dos signos e no ensino gradual das letras para que se consiga aprender a ler, de acordo com o princípio de que para a realização da leitura basta que os sinais gráficos sejam transformados em sonoros (BARBOSA, 2006).

Neste cenário, a leitura trabalhada na sala de aula encontra-se, em sua maioria, nos livros de escrita literária e as atividades escolares resumem-se à manipulação mecanicista de sentenças, gerando comportamentos repetitivos e automáticos (KLEIMAN, 2004). Além disso, estas atividades apresentam-se desvinculadas das experiências discursivas cotidianas dos alunos e enfatizam a ideia de que o que está registrado tem valor absoluto e imutável, inviabilizando a imagem do leitor como um agente ativo de construção de sentidos (SILVA, 1998).

Para a formação do aluno, enquanto agente da construção do seu conhecimento através da leitura, é preciso que o professor promova ações que permitam a interação autor-texto-leitor e que sejam coerentes com a concepção interacionista e crítica que há muito se defende para o ensino da leitura.

Segundo Kleiman (2008), a dificuldade para a implantação dessa nova perspectiva para o ensino da leitura está relacionada com a própria formação dos professores, pois acreditamos que a sua concepção em relação à alfabetização e ao ensino da leitura direciona o processo de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes se observa um movimento de mudança por parte dos docentes, no sentido de adotar práticas inovadoras, mais condizentes com as novas propostas para o ensino da leitura. No entanto, mesmo nesses casos, não é raro observar que, se, por um lado, há o cuidado em propiciar o contato dos alunos com textos significativos e de gêneros textuais variados, que estejam de acordo com os seus interesses, não se verifica uma sistematização de atividades que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de leitura. Por outro lado, quando há um investimento maior em atividades voltadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura, não se observa a preocupação em desenvolver nos alunos o prazer pelos livros. Sobre isso Kleiman (2001, p. 15) defende que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. Daí a necessidade de haver coerência entre a fundamentação teórica e a

prática do ensino da leitura presente nas escolas, a fim de que sejam promovidos momentos em que se privilegie o prazer em ler.

Em 2001, Gouveia e Leal (2001) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as práticas de leitura na biblioteca escolar, de uma escola municipal de Olinda (PE), a fim de verificar como a escola intervém nas práticas de leitura dos estudantes. Foram sujeitos da pesquisa 40 estudantes da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, selecionados a partir do diário de frequência da biblioteca escolar. Dentre outras perguntas, os alunos tiveram que responder se gostavam de ler e o porquê e o que gostavam de ler.

Do total de adolescentes entrevistados, 60% disse que gostava de ler para aprender mais e o restante afirmou não gostar de ler porque só tinha prazer de ler gibis e revistas. Através destas respostas ficou evidente a forte presença de uma concepção escolar de leitura, muito frequente nas escolas, que dita que o bom leitor é aquele que lê o que a escola considera que é bom. Além disso, os alunos que diziam não gostar de ler, pouco frequentavam a biblioteca pelo fato de não poderem escolher suas leituras e sempre precisarem fazer pesquisa.

Os resultados deste estudo nos mostram que existe um espaço aberto para a formação do leitor nas escolas, desde que os interesses dos alunos sejam considerados e que as propostas de leitura sejam significativas e despertem o prazer pela leitura, pois, em todos os depoimentos dos adolescentes que gostavam de ler, a paixão pela leitura estava associada. Para isso, é necessário que o professor conheça o que os alunos gostam de ler e o que leem na biblioteca e fora do ambiente escolar, assim como as razões que os afastam dos livros.

De acordo com os dados apresentados na pesquisa, consideramos o quão é importante que as práticas leitoras sejam integradas ao cotidiano escolar de forma significativa e que despertem o interesse dos alunos; que sejam oferecidos textos variados; que o acesso a diferentes materiais de leitura seja facilitado; e que as atividades propostas promovam a reflexão, a interação entre os pares e a troca de experiências e conhecimentos, sempre em um ambiente que favoreça o prazer pela leitura, no espaço escolar, como também, que haja oportunidades de discussões sobre as temáticas lidas e que estas sejam do interesse do grupo e relevantes para a formação de um leitor crítico e para a produção de sentido. Acreditamos que a produção de sentido do texto, realizada pelos alunos, está diretamente relacionada com o material de leitura selecionado. Aqueles que se aproximam dos interesses do leitor são os que mais garantem o envolvimento destes com a leitura.

Sobre a falta de criticidade do leitor e a sua passividade no momento da leitura, Kleiman (2008. p. 37) aponta que:

Numa perspectiva social, o papel do interlocutor se esvazia toda vez que o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo.

Ainda segundo a autora, a passividade do leitor frente ao texto é consequência da maneira como a leitura é conduzida na sala de aula e está diretamente relacionada à intervenção do professor, como único interlocutor, e à sua postura de levar o aluno a aceitar as ideias do texto sem questionar. Dessa maneira, é importante que seja adotada uma proposta de ensino em que o aluno aprenda a reconhecer mensagens implícitas, assim como a função do léxico nos textos.

Para Kleiman (2008), a dificuldade que muitos alunos apresentam na identificação do significado do léxico está associada com as propostas escolares de leitura baseadas em atividades automáticas que não requerem, em sua maioria, o envolvimento de suas capacidades cognitivas. E complementa que apenas quando o leitor deixa de ser um mero reproduzidor dos conhecimentos do texto e passa a intervir no mundo é que a leitura promove a emancipação do indivíduo e recebe sua condição de prática sociocultural.

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) também enfatiza uma relação direta entre o sucesso das aprendizagens dos alunos e as práticas de ensino da leitura e da escrita de seus professores alfabetizadores. O estudo acompanhou nove professoras de alfabetização do 1º ano do primeiro ciclo, da rede pública municipal de Recife, que tinham suas atividades pedagógicas fundamentadas na perspectiva do alfabetizar letrando. Os resultados confirmam o que há muito se vem enfatizando sobre a importância das práticas alfabetizadoras para o desenvolvimento leitor dos alunos, assim como para a necessidade de que o professor reflita sobre o seu fazer pedagógico e busque as melhores alternativas para garantir o envolvimento de todos os seus alunos em eventos de letramento, que abrangem as diferentes esferas de circulação de textos.

Apesar das dificuldades ainda presentes no cenário das escolas, as discussões envolvendo o ensino da leitura têm acarretado mudanças na prática pedagógica de professores, embora muito ainda se precise caminhar para que mais leitores autônomos sejam formados. Por exemplo, na maioria das escolas, o trabalho com a diversidade textual já virou uma prática frequente, mas ainda se faz necessária a conscientização de que essa diversidade textual precisa ser trabalhada através diferentes estratégias de leitura. Caso contrário, o professor estará expondo os alunos a uma prática da leitura mecânica e distante das funções sociais.

Sabemos que o processo de reformulação do ensino da leitura é lento, mas acreditamos que as reais possibilidades que se têm mostrado como verdadeiras mudanças educacionais

consigam reverter o quadro de um número alarmante de indivíduos que, embora tenham frequentado a escola, são pouco capazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares (SOARES, 2006).

As avaliações nacionais de larga escala, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, hoje ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) e a Prova Brasil, comprovam esta realidade ao apresentarem um número significativo de alunos que têm dificuldade de compreensão de leitura e de identificar as principais ideias do texto. Tais resultados são alarmantes se considerarmos a leitura como uma competência linguística de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

No entanto, se, de um lado, os dados nos apontam um panorama de crise nas práticas escolares de leitura, de outro lado, também temos indicadores diferenciados de escolas que tiveram o desempenho de seus alunos elevados.

Com o objetivo de analisar as práticas de leitura desenvolvidas por professores que apresentaram resultados satisfatórios em relação à leitura, Oliveira (2009) realizou uma pesquisa em uma escola de referência de Recife, considerada uma das quatro melhores escolas do município, pela ANRESC – 2005.

O estudo teve como objetivo norteador analisar as concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e suas relações com a prática pedagógica; assim como verificar a mediação do professor nas situações de leitura. A coleta de dados foi baseada na observação, na aplicação de questionários e em entrevistas semiestruturadas com questões voltadas para as concepções das professoras envolvendo a leitura e o trabalho desta habilidade em sala de aula.

Segundo a pesquisadora, o trabalho de leitura e compreensão de texto desenvolvido pelas professoras estava voltado para a interação e reflexão dos textos adotados, ressaltando a importância da exposição oral, do estímulo à curiosidade, ao senso investigativo e à criticidade dos alunos. Além disso, as discussões estabelecidas nas atividades de leitura desenvolvidas pelas docentes apresentavam uma relação com a realidade sociocultural dos alunos e estimulavam a argumentação oral e escrita, criando um ambiente desafiador, produtivo e propício para a formação do leitor crítico.

Com base nos resultados apresentados pela pesquisa, observamos, mais uma vez, a importância da postura do professor no trabalho com a leitura e das atividades propostas para a formação do leitor. Acreditamos que a formação de leitores críticos e autônomos depende de

práticas significativas e constantes de leitura, mas, para isso, faz-se necessário que as atividades que visam a reprodução do que está exposto no texto, levando à superficialidade da leitura, sejam descartadas. Nesse sentido, citamos Geraldi (2005) quando defende que o professor, através das perguntas que lança e da maneira como conduz as discussões das leituras realizadas, propicia um ambiente de interações relevantes e significativas e favorece a criticidade do leitor, através do ato de ler.

A partir do que foi exposto, fica evidente, portanto, que cresce, por parte dos professores, um entendimento de que não é mais possível conceber o ensino da leitura como um ensino mecânico, que vise apenas a fluência do ato de ler. É preciso que sejam oportunizadas situações didáticas, que levem o leitor a atingir um nível mais elevado de compreensão, favorecendo tanto a interação autor-leitor como o diálogo com diferentes textos. Só assim, o ensino de leitura vai estar contribuindo para a formação de um leitor mais crítico e reflexivo, capaz de atuar na sociedade de maneira autônoma e produtiva.

4.3 Ensino da leitura e heterogeneidade: no sistema de ciclos e na multisseriação

A sociedade atual caracteriza-se pela incessante busca pela informação, pelo conhecimento, em virtude das transformações ocorridas nos mais diversos campos do saber. A busca pela qualidade da educação parece ser o grande desafio e observa-se, no cenário educacional brasileiro, a preocupação com o acesso e a manutenção do aluno na escola.

No entanto, a preocupação em garantir a igualdade de acesso à escola não tem sido acompanhada de uma igualdade de sucesso dos alunos que a frequentam, especialmente daqueles das camadas populares. E, dentro do contexto em que vivemos, está cada vez mais evidente a necessidade de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências que favoreçam a sua consciência de estar no mundo. Entre estas habilidades e competências, acreditamos que a leitura é um dos caminhos que possibilita a atuação mais autônoma do indivíduo na sociedade e a inclusão social.

Tendo em vista a importância da apropriação da leitura, é que procuramos enfatizar a necessidade de se desenvolver uma prática pedagógica que atenda a heterogeneidade e respeite as especificidades de cada aluno.

Neste capítulo teceremos algumas considerações sobre a heterogeneidade no contexto da alfabetização e, mais especificamente, atrelado ao ensino da leitura.

Abordar o ensino da leitura no contexto da heterogeneidade é uma preocupação, não apenas do campo da educação e, mais especificamente, da alfabetização, como também da sociedade em geral.

Infelizmente, atualmente a escola tem negado a um grande número de alunos, especialmente das camadas populares, o direito de adquirir o domínio das habilidades e competências necessário para o uso autônomo da leitura e da escrita, mesmo para aqueles que frequentaram ou frequentam a escola – os analfabetos funcionais. No entanto, para que esse quadro seja revertido, é preciso que as práticas pedagógicas de alfabetização sejam revistas e que sejam assegurados a diminuição da evasão e o domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes, considerando as suas individualidades. Como defende MOLL (2009, p. 35), “[...] Alfabetizar-se é condição ‘sine qua non’ para permanência no processo de escolarização.”

Como já afirmamos anteriormente, apesar de intrínseca ao processo escolar, a heterogeneidade representa um desafio para o professor. Morais (2012) afirma que existe uma insegurança por parte dos professores sobre “como alfabetizar”, decorrentes da falta de clareza sobre as metas para cada ano do ciclo de alfabetização, ainda muito comum na sala de aula de muitos professores; e a ausência de atendimento à heterogeneidade dos alunos. Além disso, os últimos resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), referentes a 2014, apontam resultados ruins na alfabetização até o 3º ano e um ensino de compreensão leitora pouco eficiente. Dados que, segundo Morais (2012), apontam para a necessidade de que as práticas de ensino de alfabetização desenvolvidas na rede pública de ensino sejam ressignificadas, para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

Albuquerque, Morais e Ferreira (2009) desenvolveram uma pesquisa com nove docentes do primeiro ciclo da alfabetização, com a finalidade de investigar a progressão das atividades de Língua Portuguesa e de que maneira as professoras lidavam com a heterogeneidade em relação à apropriação do SEA e ao erro do aluno. O estudo foi realizado em três escolas da rede pública e, de acordo com os resultados baseados nas entrevistas realizadas com as docentes, observou-se a ausência de progressão entre as atividades voltadas para o SEA, para a leitura e produção de textos, ao longo dos anos do ciclo. Com relação à heterogeneidade, não foi identificada uma prática pedagógica voltada para atender os diferentes níveis de conhecimento apresentados pelas crianças e, também, percebeu-se a falta de um planejamento sistemático das aulas.

Em relação às estratégias de ensino adotadas na sala de aula estão os agrupamentos coletivos ou individuais, e poucas formações de duplas e pequenos grupos que favorecessem a

interação entre os pares. As atividades também eram pouco diversificadas e pouco frequentes, evidenciando as dificuldades que as professoras tinham em trabalhar com a heterogeneidade na sala de aula.

Resultados semelhantes foram encontrados por Oliveira (2004, 2010), quando desenvolveu um estudo na rede pública, com o objetivo de observar a tendência das escolas de adiar a expectativa de que as crianças se apropriassem do SEA (para as idades de 7 ou 8 anos). A pesquisa apontou a ausência de metas estabelecidas para cada ano do ciclo da alfabetização e, conseqüentemente, o não estabelecimento de uma progressão para a aprendizagem dos alunos na área de língua portuguesa. Como também, foi observado um ensino padronizado e atividades pedagógicas voltadas para o coletivo, com poucos agrupamentos em pequenos grupos ou em duplas, e com raras iniciativas de atendimento à heterogeneidade das crianças e exclusão dos alunos com rendimento insatisfatório; assim como a ausência de um planejamento sistemático das aulas. Dessa maneira, os resultados indicam as dificuldades e o pouco preparo pedagógico das docentes para o tratamento da diversidade de conhecimentos sobre o SEA, somados ao abandono - sentido pelas professoras - para enfrentarem a heterogeneidade presente na sala de aula. Consideramos tal fato alarmante, uma vez que a heterogeneidade está presente em todos os contextos do ensino, seja ele ciclado ou multisseriado, e, considerá-la tornou-se uma condição para que todos as crianças se alfabetizem e deixem de ser excluídas.

O pouco preparo das docentes para lidarem com a diversidade de conhecimento na sala de aula já havia sido observado pela pesquisadora em 2004, quando, através dos diários de classe de três professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) da rede municipal de ensino de Recife, analisou o ensino e o aprendizado do sistema de notação alfabética das crianças. Segundo Oliveira (2004), as professoras não propunham atividades desafiadoras que atendessem os diferentes níveis de apropriação do SEA apresentados pelas crianças, apesar de reconhecerem a necessidade de contemplá-los. Talvez pela dificuldade que apresentavam para lidarem com a heterogeneidade e pela falta de apoio pedagógico, por parte da equipe escolar. O estudo ainda apontou a existência de algumas táticas usadas pelas professoras com o objetivo de contornar a diversidade de conhecimentos dos alunos, como a retenção de alunos por falta, quando não apresentavam um bom desempenho; e o remanejamento de alunos com níveis de apropriação semelhantes, entre as turmas de uma mesma série, com o objetivo de torna-las mais homogêneas.

Os resultados apontados nas pesquisas indicam ainda a presença muito arraigada de uma concepção historicamente construída de ensino, que sempre legitimou a busca pela

homogeneização das salas de aula e instituiu a prática pedagógica padronizada, como uma negação da individualidade de cada indivíduo e a ideia de que a heterogeneidade deve ser evitada por ser um fator prejudicial ao avanço do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2014), na busca de entender como a heterogeneidade era trabalhada pelas professoras (A e B), em relação aos diferentes níveis de apropriação do SEA, observou duas turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização, no município do Caruaru/PE. A coleta dos dados foi realizada através de entrevistas com as docentes e a observação de 10 aulas em cada turma. Segundo a pesquisadora, a professora A realizava atividades e estratégias diversificadas, que pudessem ser realizadas pelos alunos com menos habilidades com a escrita, além de um atendimento individualizado, ou em grupos com as mesmas dificuldades, nas atividades coletivas. Foi identificada uma dinâmica de sala de aula voltada para o atendimento da heterogeneidade. Em relação à professora B, esta desenvolvia atividades padronizadas, mais próximas dos métodos sintéticos de alfabetização, mas, em alguns momentos, realizava intervenções e algumas atividades diferenciadas. Estas intervenções ocorriam com os alunos que apresentavam mais dificuldades com a língua escrita, principalmente, durante as leituras de grafemas. No entanto, não foram observadas atividades diferenciadas para aqueles alunos que apresentavam autonomia e melhor desempenho em relação à leitura e à escrita.

As realidades de sala de aula descritas por Silva (2014) retrataram a preocupação das docentes em atender à heterogeneidade das turmas - em relação aos níveis de conhecimento -, com foco nos alunos que ainda não haviam se apropriado da escrita. Para estes, as professoras intercalavam as atividades coletivas com atividades mais individualizadas, acompanhadas de intervenções que pudessem favorecer os seus avanços na aprendizagem. No entanto, não foi observada, em nenhuma das turmas, uma prática pedagógica com atividades desafiadoras que estimulasse as crianças que já apresentavam autonomia na escrita, nem a proposta de diferentes agrupamentos que favorecessem a interação e a troca de conhecimentos entre os pares.

Sobre a presença de estratégias didáticas utilizando agrupamentos variados na sala de aula, Brainer (2012) observou, em seu estudo, professoras que realizavam agrupamentos para atender diferentes finalidades. A pesquisa foi realizada para analisar de que forma as professoras do 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental de uma escola pública, no Rio de Janeiro, atendiam os alunos que não haviam se apropriado do SEA. Para a realização da investigação, foram observadas oito aulas no 2º ano, 9 aulas no 3º ano e quatro no 4º ano; entrevistas e a análise de atividades sobre a língua escrita. Os agrupamentos estiveram presentes em todos os

anos, porém, apresentando objetivos distintos. Nos 2º e 4º anos, eram formados por alunos de diferentes níveis de conhecimento, e, no 3º ano, para agrupar os alunos que estivessem com o mesmo nível de apropriação do SEA. Segundo as professoras, os diferentes agrupamentos favoreciam a interação entre os pares e, também, auxiliavam no controle disciplinar da turma. Em relação à presença de atividades diversificadas, que pudessem contemplar a heterogeneidade das turmas, a professora do 2º ano planejava cópias de palavras e exercícios para o desempenho motor da grafia; a do 3º ano realizava atividades diferenciadas apenas no período da recuperação; e, a do 4º ano aplicava exercícios pouco adequados para as necessidades de aprendizagem das crianças.

Segundo Morais (2012), a realização de atividades diversificadas ou que podem ser executadas de maneiras distintas, na sala de aula, ainda constituem uma dificuldade para os docentes e, nesse aspecto, sugere que essa prática seja aprendida “[...] com os saberes acionados por professores que conseguem praticar um ensino simultâneo diversificado” (MORAIS, 2012, p.180). Estes professores a quem o autor se refere são os professores da multisseriação, que precisam adotar, como parte integrante da dinâmica pedagógica, estratégias diversificadas que contemplem as heterogeneidades, tanto em níveis de conhecimentos quanto de faixa etária, presentes na sala de aula.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Brainer (2012), embora os agrupamentos estivessem presentes nas séries investigadas, não foi observada uma proposta significativa para utilizá-los enquanto facilitadores da aprendizagem das crianças. Acreditamos que a organização – agrupamentos – de alunos com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade favorece a construção de aprendizagens diversas.

Seal e Silva (2012) defendem que estas propostas de organização, quando orientadas de acordo com objetivos didáticos claros, podem auxiliar a apropriação do SEA. Segundo os autores, esses agrupamentos favorecem as discussões entre os pares pertinentes ao conteúdo trabalhado, além de contemplar a diversidade dos alunos como um meio de propiciar a troca de conhecimentos. Morais (2012) também defende os agrupamentos na perspectiva da heterogeneidade, como uma estratégia que, além de promover a interação entre os alunos, também possibilita o desenvolvimento da aprendizagem das crianças que apresentem níveis de desenvolvimento potencial distintos.

Corroborando com os pesquisadores citados, Silveira (2013) em sua pesquisa sobre o ensino de produção de texto e as estratégias docentes no 3º ano do ciclo de alfabetização, destaca a estratégia de agrupamento como um facilitador da aprendizagem pois, além de tornar

a atividade menos exaustiva para os alunos não-alfabéticos, favorece a troca de dúvidas, o compartilhamento de conhecimentos e encorajam as crianças que ainda não se apropriaram do SEA a participarem ativamente. Segundo a pesquisadora, esta estratégia didática permite a inserção e a interação de todos os alunos nas práticas de produção de texto, independentemente do nível de apropriação em que se encontram.

Em relação ao papel que a interação entre as crianças de uma mesma turma exerce como um facilitador da aprendizagem, Vigotski (2007, p. 103) afirma que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Ao defendermos a relevância dos agrupamentos para a aprendizagem dos estudantes, não estamos afirmando que o trabalho coletivo seja menos significativo para o processo de alfabetização. Ao contrário, existem atividades que favorecem o desenvolvimento das habilidades necessárias para a apropriação da escrita, que devem ser exploradas no grande grupo. Entre elas estão a leitura de comandos de atividades, a produção coletiva de textos, a revisão textual, as questões de interpretação/compreensão de texto, a problematização envolvendo a grafia de palavras, a correção de tarefas no quadro, a leitura das regras de um jogo, a leitura deleite das obras literárias ou paradidáticos, apenas para citar algumas (Seal, 2012). Segundo Batista (2009, p. 73),

As atividades coletivas são escolhidas e realizadas por toda a sala de aula, pois visam a objetivos comuns, propiciam a troca de pontos de vista e oferecem à criança a oportunidade de ter experiência da vida democrática. [...] As atividades coletivas, são, pois, realizadas pelo professor, que se encarrega de coordená-las.

O importante é que as atividades sejam planejadas de acordo com as habilidades que se pretende que os alunos desenvolvam. Em relação ao ensino da leitura, defendemos que, desde os primeiros anos de escolarização, esta habilidade seja oportunizada em diferentes momentos da rotina pedagógica, através de estratégias diversificadas, que atendam os diferentes níveis de apropriação da língua escrita. Concordamos com Foucambert (1994), Smith (1999), Solé (1998), Cramer e Castle (2001) e Dwyer e Dwyer (2001) quando defendem que o aprendizado da leitura não se restringe ao domínio do código. Corroborando com este mesmo pensamento, Andrade (2010, p. 51) afirma que:

[...] a entrada no mundo da escrita se dá independentemente dos indivíduos dominarem as habilidades básicas de leitura e produção de textos escritos (sistema alfabético de escrita), pois é preciso muito mais que isso para ter consciência de que produzir texto seja oral ou escrito é uma forma de comunicação com o mundo que nos rodeia.

Para estes autores, a criança aprende a ler por meio da imersão na escrita e na prática da leitura e, para isso, precisa estar em contato com os mais diversos tipos de textos sociais, em vários momentos da rotina escolar. Sobre os métodos mecanicistas e padronizados para o ensino da língua escrita, Vigotski (2007, p. 125) os criticou afirmando que, por meio destes métodos, “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. As críticas do autor permanecem atuais e contribuem para a reflexão sobre a artificialidade dos métodos tradicionais de ensino e para a heterogeneidade de aprendizagens no ensino da leitura.

Cabe aos professores utilizarem estratégias didáticas que insiram tanto os alunos que não dominam ainda a escrita, quanto os que já estão alfabetizados, em práticas de leitura, explorando a autoestima e a participação. No entanto, é preciso que se tenha clareza em relação a três questões básicas: “o que planejar considerando a heterogeneidade de conhecimento dos alunos”, “como realizar o que se planejou” e “o que se deseja que o aluno aprenda”. Silveira (2013), ao realizar um estudo sobre o ensino da produção de texto no 3º ano do ciclo de alfabetização, observou que, embora as docentes realizassem atividades diversificadas que promoviam aprendizagens também diversas - entre elas, os aspectos composicionais do texto, os recursos linguísticos e estratégias de escrita -, a diversificação das atividades, por si só, não foi suficiente para garantir todas as aprendizagens necessárias para a formação do escritor. Sendo importante, segundo a pesquisadora, que os professores fossem levados a refletir, através das formações continuadas, sobre as dimensões da produção escrita e as estratégias didáticas capazes de promover a diversidade de aprendizagens que envolve a escrita.

Em sua pesquisa também ressalta o fato de as professoras, em muitos momentos, se sentirem solitárias para resolver situações de ensino em que se sentiam inseguras. Principalmente naquelas em que os alunos não respondiam às suas propostas de atividades e não conseguiam avançar em sua aprendizagem, apesar das boas estratégias de mediação, como cita a pesquisadora. É bastante frequente os professores se sentirem inseguros ao lidar com a heterogeneidade e com a necessidade de promoverem estratégias de ensino diversificadas, que atendam aos diferentes níveis de apropriação de escrita dos alunos. Ainda segundo Silveira (2013), soma-se a este fato a necessidade de haver o envolvimento de outros segmentos da

escola e da própria Rede de Ensino, que não foi observado durante as aulas observadas (SILVEIRA, 2013; WEISZ, 2000).

Embora a heterogeneidade seja um tema atual, presente nas discussões sobre educação, e que se defenda que o professor planeje estratégias didáticas que contemplem a diversidade de conhecimentos apresentados pelos alunos, é preciso analisar que, até bem pouco tempo, esta postura docente não era discutida nas formações, ao contrário, o objetivo do ensino era o alcance da homogeneidade da sala de aula.

Sabemos que ainda é preciso avançar no debate sobre a heterogeneidade, a fim de auxiliar o professor a refletir sobre o processo de alfabetizar crianças em ambientes cada vez mais heterogêneos, inclusive tendo em vista a educação inclusiva. Pesquisas voltadas para as práticas docentes no contexto da heterogeneidade, apontam o quanto os professores ainda precisam ser formados para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem existentes na sala de aula, assim como para propor estratégias que atendam a esta heterogeneidade (SILVA, 2014; SILVEIRA, 2013).

Embora as pesquisas citadas estejam voltadas para a prática docente no ambiente heterogêneo, nenhuma delas teve como foco o ensino da leitura neste contexto, apesar de serem frequentes as queixas e as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da leitura – principalmente no ensino público – e para o grande contingente de alunos que, embora formalmente alfabetizados – que apresentam o domínio das habilidades de codificação e decodificação –, são incapazes de ler textos diversos, localizar ou relacionar suas informações, ou seja, sentem dificuldades para integrar-se nas práticas sociais de leitura e escrita. E estas evidências produziram o objeto da nossa pesquisa: analisar de que forma a heterogeneidade é concebida na organização da prática pedagógica do professor, no contexto de seriação e da multisseriação, nas situações didáticas de ensino da leitura.

Acreditamos que a heterogeneidade representa um desafio, tanto para o professor quanto para o ensino público, que precisa ser enfrentado, pois apenas através de uma adequada gestão da heterogeneidade, é que poderemos garantir o direito à alfabetização efetiva e de qualidade.

PARTE 3 – ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

A terceira parte da tese dedica-se à análise da forma como a heterogeneidade é concebida na organização da prática pedagógica de duas professoras da cidade de Lagoa dos Gatos, nas situações didáticas de ensino da leitura.

Acreditamos que a prática docente é a expressão mais clara do fazer do professor, assim como a concretização da apropriação dos saberes, de diferentes dimensões, que foram aprendidos e ressignificados durante toda a sua trajetória de vida.

Neste sentido, ao nos propormos a analisar as ações pedagógicas do professor, consideramos importante conhecer a diversidade destes saberes que, ao se expressarem no contexto da sala de aula, formam um conjunto imbricado do qual nenhum saber se apresenta isolável. Conforme defende Mercado (2002, p. 36), são saberes “pluriculturais, históricos e socialmente construídos”, adquiridos tanto através da experiência escolar, da graduação e formações continuadas, como também, no chão da sala de aula – muitas vezes considerados de “intuitivos” – e na troca entre os pares.

Tendo em vista a questão principal que envolve o objetivo deste estudo – analisar de que forma a heterogeneidade é concebida na organização da prática pedagógica do professor, no contexto de seriação e da multisseriação, nas situações didáticas de ensino da leitura – consideramos de suma importância descrever e discutir as ações das professoras que participaram da pesquisa, como o caminho mais adequado de nos aproximarmos das mesmas e entendermos a sua atuação; as suas escolhas didáticas; como seus saberes são articulados e mobilizados nas diversas situações de sala de aula que envolvem o trabalho com a leitura; e como realizam suas intervenções e interagem com os alunos no contexto da heterogeneidade de conhecimentos.

Sendo assim, nos próximos capítulos, buscaremos responder as seguintes questões:

- Quais as concepções docentes sobre ensino de leitura e heterogeneidade na sala de aula, no contexto de seriação e da multisseriação? Elas se diferem e/ou se aproximam? Em quais aspectos?

- Quais situações didáticas são utilizadas pelo docente para promover o ensino da leitura? Elas instigam os alunos que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética a participarem das atividades de leitura?

- Quais princípios teórico-metodológicos orientam o trabalho docente no ensino da leitura? Quais princípios sobre heterogeneidade estão subjacentes à prática docente? Estes princípios se diferenciam em se tratando de uma classe seriada e de uma multisseriada?

O capítulo a seguir busca entender as concepções de ensino de leitura e de heterogeneidade de cada professora alfabetizadora, pois acreditamos que é a partir destas concepções que as ações da prática docente são planejadas e fundamentadas. Para tanto, vamos utilizar os dados colhidos na entrevista individual com cada docente, nas conversas realizadas durante e ao final das aulas – mesmo aquelas consideradas informais - e nos registros e filmagens das aulas. Tais dados foram categorizados com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

É importante ressaltar que em toda a análise realizada ao longo da pesquisa esteve presente o cuidado de evitar julgamentos em relação à postura das professoras, que criem rotulações em relação ao que se defende nos discursos acadêmicos. Acreditamos que as observações realizadas revelam algumas tendências das ações didáticas, as quais representam apenas uma pequena parcela da prática pedagógica de cada professora. Nosso objetivo foi entender concepções, crenças, tensões e princípios teóricos e metodológicos que influenciam o fazer de cada professora e suas escolhas no cotidiano da sala de aula, caracterizada como um ambiente heterogêneo de conhecimentos.

5 AS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ENSINO DE LEITURA E HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA, NO SISTEMA DE CICLOS E NA MULTISSERIAÇÃO

Indagar as professoras sobre as suas concepções em relação ao ensino de leitura e à heterogeneidade, no contexto de seriação e da multisseriação, teve como objetivo entender as ações pedagógicas que adotam na prática de ensino da leitura. No entanto, antes de adentrarmos nas discussões específicas do capítulo, consideramos interessante, por estarmos pesquisando experiências desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentar como cada professora define a pessoa alfabetizada e a relação de sua prática alfabetizadora com as experiências vivenciadas no período escolar, na formação inicial e continuada e na relação com os pares.

A professora Débora – “professora da área urbana” – trabalha como alfabetizadora há 33 anos, desses, 18 anos foram em escolas do campo, situadas em um sítio, e 15 anos na escola “urbana”, embora a sua experiência em sala de aula tenha se iniciado aos 14 anos, quando ajudava a sua professora a alfabetizar adultos no turno da noite.

Segundo Débora, a criança alfabetizada é aquela que já sabe ler e interpretar, que consegue intervir no seu contexto e construir sua identidade cidadã, como mostra o seu depoimento a seguir:

[...] pra mim é quando a criança já está assim... lendo, interpretando. Se conhecendo...respeitando o outro. Se sentindo...é se sentir no mundo. Saber que já tá fazendo parte daquela sociedade. Porque tudo hoje depende de uma sociedade. E pra isso aquela criança tem que saber desde pequena que ela tem que tá inserida ali, ela tem que ser cidadã. E tem que crescer com conhecimentos, em todos os sentidos (PROF.^a DÉBORA).

A importância da alfabetização, como um meio de possibilitar a inserção do indivíduo na sociedade, também está presente nos debates educacionais quando se compreende que grande parte das interações sociais giram em torno da língua escrita. Vivemos em uma “sociedade da informação” e, neste cenário, ler se tornou uma necessidade para a construção do pensamento crítico e a interação com o conhecimento, adquirido através da leitura, uma habilidade essencial no mundo globalizado. Corroborando com esta concepção apresentada pela professora, Leal e Melo (2006) defendem que a leitura é uma ação inclusiva que colabora para a construção da cidadania e favorece o acesso a diferentes informações.

Considerando a percepção que Débora tem de sujeito alfabetizado, perguntamos de onde vêm os saberes que determinam sua prática como alfabetizadora e que permitem a construção

de alunos críticos e engajados socialmente. Débora ressaltou a importância das práticas vivenciadas em seu período escolar e em casa – com a mãe – como também das trocas de experiências que são compartilhadas entre os pares. Segundo a docente, as ações bem-sucedidas de sua antiga professora do campo lhe servem de modelo e são reproduzidas por ela em sua sala de aula. Os registros a seguir mostram o quanto Débora considera importante ter um professor como referência para o trabalho docente:

O que a minha professora fez comigo, que eu vi que teve resultado, eu fui aproveitando e fui trazendo a experiência. Fui tirando lá do fundo do baú. [...] Porque assim, quando nós estamos em reunião de professores. Aí os professores começam a lembrar daquele professor culto... daquele professor que colocava carvão de milho... daquele professor que não deixava falar... daquele professor que castigava... A minha professora, que eu fiz com ela até o quarto ano, não... não fazia nada disso! É uma pena que todos não tiveram uma professora igual a ela, né? Um espelho (PROF.^a DÉBORA).

As trocas de experiência entre os pares, segundo Débora, ocorrem com frequência, durante as reuniões de professores promovidas pela escola uma vez por mês, como também, no cotidiano escolar, quando os professores compartilham suas experiências constantemente. As reuniões periódicas com a coordenação permitem que sejam discutidas as diversas situações vividas na escola, que os professores compartilhem as suas experiências – tanto as que deram certo quanto as que deram errado – e que apresentem sugestões de como trabalhar o mesmo conteúdo. A socialização das estratégias bem-sucedidas são, segundo a docente, grandes determinantes da atuação dos professores e responsáveis, muitas vezes, pelas mudanças que ocorrem na maneira de conduzir uma atividade na sala de aula. Ao ter conhecimento dos resultados satisfatórios alcançados a partir de uma estratégia pedagógica bem-sucedida, facilmente os professores se sentem estimulados a reproduzi-la, a fim de alcançarem os mesmos resultados.

[...] assim... todo mês se reúne professor e a equipe gestora pra ver o que tá dando certo, onde está errado, onde vamos cortar, onde vai continuar. É dali que vai surgindo as experiências e as coisas boas. Para todos, né? Porque um trabalho isolado ele não flui. Se eu chegar aqui e me isolar na minha sala, eu não saber o que está acontecendo aqui no colégio, eu estou fazendo o quê? Se eu faço um trabalho e eu...eu vi, eu vejo que a minha turma tá tendo rendimento. A tarde tem dois terceiros anos... por que eu não falar: “— Professor, eu tô fazendo isso! O que é que você tá fazendo que tá dando certo? Vamos crescer juntos.” Nós estamos no mesmo mundo, né? E o que eu faço de bom não vai servir pra mim só, vai servir pra todos. Aí por que não espalhar? Coisas boas a gente tem que mostrar. Eu sempre falo para os meus alunos, se...eu vejo uma colega fazendo um trabalho bom e eu faço, eu num tô tendo inveja. Eu tô pegando o que é bom. Agora se eu ver ela fazendo uma

coisa ruim, eu vou procurar ajudar pra que ela melhore. E assim, a gente vai vivendo, vai ajudando, vai formando (PROF.^a DÉBORA).

As questões que fizemos para Débora em sua entrevista foram as mesmas realizadas na entrevista da professora do campo, a fim de podermos entender suas práticas e concepções e em que aspectos elas se aproximam e em quais se distanciam. Ambas foram formadas no mesmo município, possuem uma trajetória docente semelhante e são consideradas referências como alfabetizadoras competentes.

A professora Lúcia – “professora do campo” – é pedagoga há 12 anos, mas trabalha como alfabetizadora há 26 anos. A maior parte da sua experiência profissional foi nas escolas multisseriadas, onde atua há 21 anos.

Ao pedirmos que conceituasse uma pessoa alfabetizada, antes de responder à pergunta, a professora relatou o seu processo de alfabetização. Quando ainda pequena, queria muito frequentar a escola, mas, por morar em um sítio, a mãe tinha medo de deixar as três filhas saírem de casa.

O ingresso na escola aconteceu aos 8 anos de idade e Lúcia recorda que foi alfabetizada através dos textos da cartilha “Terra da gente” e que sua professora ensinava através da repetição e decoreba, metodologia que lhe gerou muitas dificuldades por não conseguir ler outras palavras que não fossem as decoradas. O entendimento do princípio alfabético da escrita veio através da explicação de seu pai que, embora fosse “pouco alfabetizado”, conseguiu alfabetizá-la através da soletração das letras, baseado no método sintético de alfabetização, bastante difundido no Brasil no século XIX, através das “Cartas do ABC”. A partir das atividades realizadas pelo pai, segundo depoimento de Lúcia, ela conseguiu ler as palavras e escrever cartas para a professora. Seu relato descreve esse processo de alfabetização e a maneira como a sequência de soletração era exercitada, com o pai:

[...] meu pai era um pouco alfabetizado e ele tinha estudado a Carta do ABC, da época dele... Ele sabia das letras. Aí eu dizia: “- Por que aqui diz assim, painho? Rita vai ao rio, por quê?” Ele dizia: “- Porque um ERRE e um I... RRI. E um T e um A, T- A... TA... por isso que diz Rita. “- Ah, então elas se juntam.” Aí eu descobri.” Aí vai um V e um A... VA. E um VA e I... VAI. Aí ele...ele leu soletrando pra mim, dizendo os nomes das letras. Eu entendi. Eu comecei sozinha. Aí eu me sentava na minha cama, era uma...chamava cama de vento, porque era uma cama que botava uma lona e abria ela... e ficava como uma cama. Era um negócio bem assim... eu acho que tu nem entende. E eu me sentava naquela cama e ficava...é um ERRE e um I, Rita. Ai outro dia já foi outra... tinha nova lição.[...] Eu só sei que essas dicas do meu pai...foi com que eu comecei a escrita, a ler. Eu acho que eu não estava nem seis meses na escola e eu tava lendo. Eu já tava me alfabetizando (PROF.^a LÚCIA).

Ainda sobre o seu processo de alfabetização, Lúcia esclarece que o desejo de ir para a escola não foi fruto do incentivo da família porque, como lembra, em casa todos tinham que trabalhar na roça, plantar milho e feijão e aprender a contar os caroços de milho e feijão. O estímulo em relação à escrita não existia nem o contato com material escrito. Seu pai, como já foi mencionado, tinha pouco estudo e sua mãe era analfabeta. A vontade de frequentar uma escola e o sonho de ser professora nasceu com a própria Lúcia quando foi assistir, pela primeira vez, uma missa e viu uma pessoa lendo a bíblia. O encantamento pela escrita veio neste evento, assim como o seu primeiro contato com um livro. Nesta época ela estava com 6 ou 7 anos de idade e nunca havia frequentado a escola.

Eu não tinha contato com as letras não... Não tinha de jeito nenhum, só trabalhando... plantando feijão, milho. Eu nunca via ninguém lendo. Então teve uma missa lá...que era Pe. Luís, um padre que veio da Itália e minha mãe me levou...eu pequenininha, porque ele fazia missas nas casas das pessoas e ele leu a leitura. E eu...eu achei aquilo encantador: ler!” Meu Deus do Céu! ... eu disse: “- Eu quero ser como aquela mulher que leu a bíblia, que leu aquilo ali...o livro.” Não sabia nem o que era livro, tinha nem contato com livro... pra mim era uma coisa de outro mundo! (PROF.^a LÚCIA).

Apesar do encantamento com a leitura, Lúcia só foi ingressar na escola aos 8 anos de idade, quando, então, teve o seu primeiro contato com as letras:

Era pobrezinha assim, com chinelinho e um monte de gente na casa da minha tia e o Padre celebrando a missa. E aquilo ficou na minha cabeça... Ela abriu aquilo ali e começou a falar. Eu fiquei com aquilo. Ai quando eu fui pra escola...só o que vinha na minha cabeça era “- Eu quero aprender pra fazer leitura na bíblia. Eu quero ver o que é o livro...ler nas vistas das pessoas.” Porque eu vi quando aquela pessoa leu pra todo mundo e eu achei bonito. Então foi assim a minha alfabetização. Me despertou por conta disso. Ai foi através do meu pai que eu comecei a me alfabetizar. E minha curiosidade era porque eu queria ser uma pessoa que lesse pra todo mundo. Eu queria ser professora...e ficava sempre com aquilo assim: - “Meu Deus, ler!” Eu via aquelas meninas que passavam com as bolsas, com as mochilas nas costas. Eu tinha uma vontade de ter uma mochila, porque aquilo era lindo...eu queria ser assim. Ai quando a minha mãe me colocou na escola a minha professora me deu... eu até lembro, uma bolsa branca com azul... eu botava nas costas... Ah, era a maior felicidade pra mim. Então foi assim, o meu despertar! [...]

Eu lia em voz alta... muito, muito uma cartilha chamada “Caminho Suave”... e tinha um livro velho de Moral e Cívica... Eu lia debaixo dos pés de manga, dos pés de... tinha um pé de jaca lá no meu sítio. Eu em cima de uma pedra, no pé de jaca, lendo pras folhas balançando. Pra mim quanto mais eu lia, mais as folhas da jaca balançavam no pé... Meu Deus...eu...eu achava que tinha anjinhos lá me ouvindo. Uma...uma fantasia... eu amava ler (PROF.^a LÚCIA).

Falar sobre a importância da alfabetização e da leitura levou a docente a enfatizar a satisfação que o alfabetizador sente ao perceber que seu aluno está apto a ler e a descobrir “novos mundos”. Segundo Lúcia, o indivíduo alfabetizado é aquele que consegue ter uma visão crítica do mundo e intervir no contexto em que está inserido, além de ser capaz de dialogar com as leituras que realiza. Como defende em seu relato:

Alfabetizar é fazer com que a criança descubra novos mundos. Pra mim isso...eles vão descobrir, eles vão tendo curiosidade e cada dia eles vão querendo mais. [...] Então acho que alfabetizar é abrir assim... um leque na mente daquelas crianças. É despertar a curiosidade também. [...]
 Uma pessoa alfabetizada, ela é capaz, né, de...vamos dizer...de conhecer o contexto onde ela vive, capaz de...interferir também é... no que acontece ao seu redor. É não ficar calada também diante de coisas que eles, às vezes, num...tá achando que não é certo [...] por que isso era assim? Será que isso não deveria mudar?
 [...] apesar das vezes um texto ser de uma pessoa que...vamos dizer de um...grande teórico, mas quando a pessoa é bem alfabetizada é... a pessoa tem condições também... assim de criticar e de ver por onde deveria ser melhor, dar sua própria opinião. Acho que ter opinião própria é ser uma pessoa bem alfabetizada pra mim (PROF.^a LÚCIA).

Considerando os relatos das duas alfabetizadoras experientes e reconhecidas pela competência de suas práticas pedagógicas, observamos que destacam a importância da alfabetização para a formação do sujeito e sua inserção no mundo. A concepção apresentada por ambas condiz com uma concepção contemporânea de alfabetização que considera o domínio da leitura e da escrita um instrumento social, cultural e essencial à formação do indivíduo como ser social consciente, crítico e atuante. Tal visão engloba o papel que tem a escola atualmente de procurar inserir os seus indivíduos no meio social como agentes atuantes. Santos (2013) também defende que, na sociedade atual, o professor precisa auxiliar seus alunos a desenvolverem uma compreensão racional do mundo, que possibilite, a cada um, o exercício do papel de cidadão, razão pela qual o atual conceito de alfabetização encontra-se associado ao de multiletramentos (SOARES, 2016).

Em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, onde as atividades produtivas giram em torno da língua escrita, passou a ser exigido, do sujeito, uma maior vivência em eventos de letramento, como condição para a sua inserção social.

No entanto, embora os relatos das professoras estejam em consonância com esta concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, defendida por muitos estudiosos da educação – (LEAL; MORAIS, 2010; MORAIS, 2012; SOARES, 2003, 2004, 2016; TFOUNI, 1988) –, é nosso interesse investigar se estas concepções também estão coerentes com as práticas pedagógicas que desenvolvem em suas salas de aula, em relação ao ensino da leitura.

Tendo entendido que as professoras defendem a concepção de alfabetização em uma perspectiva do letramento, focamos, nesta pesquisa, o ensino da leitura nesse contexto da alfabetização, em meio à complexidade que é abordar tal objeto de ensino tendo em sala estudantes com diferentes níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita. Apoiamo-nos, para tal, em pesquisas que investigaram o trabalho docente no contexto da heterogeneidade (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2009; BRAINER, 2012; OLIVEIRA, 2004; 2006; 2010; SÁ, 2015; SEAL, 2012; SILVA, 2014; SILVEIRA, 2013; WEISZ, 2000). De acordo com elas, existe uma grande dificuldade, por parte dos professores, em planejar um ensino que considere a diversidade de conhecimentos dos alunos em uma mesma sala de aula. Isso indica que os professores ainda se sentem inseguros em propor estratégias didáticas eficientes que contemplem todos os estudantes; se sentem pouco preparados para enfrentar esta realidade, talvez pela ausência de formação profissional que “ensine” a lecionar, considerando a heterogeneidade e não mais em busca da homogeneidade das turmas; e a existência de estratégias de ensino “intuitivas” criadas a partir das experiências escolares e compartilhadas entre os pares.

A ênfase nas experiências vivenciadas durante a vida escolar, tanto em casa quanto na escola, esteve muito presente nas falas das docentes.

A valorização da vivência doméstica, como grande impulsionadora para o desenvolvimento da leitura é enfatizado, em especial, pela professora Lúcia, quando refere-se ao seu pai como seu alfabetizador, apesar da pouca escolaridade. No caso do ambiente escolar, a figura do professor é concebida como um referencial para seus alunos e, particularmente na fala da professora Débora, ficou claro que a admiração nutrida pela sua primeira professora a transformou em um “espelho” a ser seguido. A admiração relatada pela docente refere-se, principalmente, à postura acolhedora de sua professora com os alunos e a presença do afeto, em uma época que os castigos eram frequentes na escola e a interação entre professor e estudantes não era satisfatória. Nas últimas décadas, a afetividade vem sendo mais evidenciada na atuação docente, como um meio de favorecer a construção e o sucesso da sua aprendizagem das crianças (ALMEIDA, 1999). Relatos como os de Débora sinalizam que, assim como as ações pedagógicas servem de exemplo e são reproduzidas por quem as vivenciou como aluno, a conduta cotidiana de afetividade, de acolhimento e respeito são igualmente lembrados e reproduzidos.

Outra grande influência na prática pedagógica do professor, mencionado com maior ênfase pela professora “da cidade”, são as trocas de experiências entre os pares. Estas trocas

ocorrem, principalmente, no chão da sala de aula e de maneira informal, seja através do desejo do professor de compartilhar uma experiência, seja em resposta a um pedido de ajuda de seus colegas. De uma maneira ou de outra, em geral, elas surgem acompanhadas de uma vontade colaborativa de compartilhar os saberes que são provenientes da experiência. Talvez seja esta a razão para a ênfase da troca de experiências entre os pares ter sido mais enfatizada por Débora do que pela professora do campo, que é a única docente que leciona em sua escola.

O depoimento da docente “da cidade” nos confirma a ideia de que a prática pedagógica do professor não é estática e vai sendo construída e reconstruída ao longo da docência, à medida que novas experiências e novos conhecimentos vão constituindo os novos “saber-fazer” do professor que vão sendo incorporados à sua prática pedagógica e transformados em experiência profissional. Conforme Brito (2006, p. 51) defende, “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”.

Em relação ao que foi exposto, percebemos o equívoco ocorrido durante anos em relação à formação docente, quando se acreditava que o professor reproduzia, em sua sala de aula, apenas os conhecimentos transmitidos pelos teóricos da educação. Neste contexto, não se considerava que o docente fosse capaz de produzir conhecimentos, mas apenas de desempenhar um papel de mero assimilador e transmissor de conhecimentos, como um técnico que reproduz o que aprende (FERREIRA; LEAL, 2010), percepção que vem de encontro, mais uma vez, ao que é defendido por Tardif (2002) quando define o professor como o ator de sua própria prática pedagógica. De acordo com seus estudos, os saberes que permeiam a prática docente não dizem respeito, exclusivamente, aos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada, mas a todos os outros adquiridos através das trocas de experiências com os colegas de profissão, do compartilhamento das discussões teóricas propiciadas nos espaços de formação docente, na validação de atividades aplicadas no cotidiano da sala de aula, com o objetivo de solucionar os novos desafios que surgem constantemente, entre outros. Novamente corroborando com Tardif (2011), acreditamos que a prática do professor seja a concretização de todos estes “saberes – fazer” docentes que, por sua vez, são o resultado de todos os conhecimentos acumulados, adquiridos no exercício da profissão docente ao de sua trajetória profissional.

Um outro cenário em que as trocas de experiências entre os pares acontecem, também citado no relato das professoras, diz respeito às formações continuadas. No entanto, segundo Débora, em geral, estas trocas não são tão significativas quanto aquelas que são compartilhadas pelos colegas que vivenciam a realidade de uma mesma escola. Segundo Prado e Ferreira

(2016), o fato de as formações continuadas visarem atingir um grande número de profissionais, faz com que se perca o olhar individualizado para a diversidade de realidades e contextos que os professores apresentam. Nestes espaços, são discutidos conhecimentos provenientes de uma problemática educacional considerada importante pelos formadores, mas que, nem sempre condizem com os interesses e necessidades pedagógicas dos docentes. Esta é a Razão pela qual, a partir da década de 90, passou a ser discutida no cenário da educação brasileira, a necessidade de se repensar a formação continuada por ser considerada uma das estratégias indispensáveis para a reconstrução da prática pedagógica.

Dessa maneira, considerando os relatos das professoras do campo e da cidade, concebemos a prática pedagógica como o saber fazer cotidiano do professor que, como já foi exposto, é proveniente dos conhecimentos adquiridos a partir de diferentes contextos, mas, principalmente, da reflexão diária que o professor faz do seu próprio trabalho docente. Como defende Pimenta (1999), é a partir da aquisição de novos saberes, que os professores se tornam autônomos e reflexivos em relação à sua prática, ao seu cotidiano escolar e suas experiências docentes.

5.1 Concepção de ensino da leitura na alfabetização

Entender a concepção de leitura de cada professora é importante para que possamos compreender com mais clareza a maneira como cada docente conduz o ensino da leitura na sala de aula, como também, as atividades e estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos dos alunos, considerando os seus diferentes níveis de conhecimento.

Inicialmente, perguntamos para a professora Débora quais aspectos da sua prática pedagógica eram importantes para garantir que seus alunos aprendessem a ler. Na resposta, o primeiro ponto que mencionou foi a importância do tratamento que o professor dispensa ao aluno, o acolhimento e o olhar individualizado. Em seguida, também destacou a importância da clareza, para o aluno, sobre o conteúdo que está sendo ensinado, como relata:

Em primeiro lugar...é o tratamento, a forma da minha convivência com eles. O modo de eu tratar. Como eu...eu mostro na minha prática que em primeiro lugar...se eu quero que o meu aluno se realize, que ele faça um trabalho bem feito...eu tenho que tratar ele bem. Não adianta eu chegar para o meu aluno, eu entregar a atividade e dizer: - “Tome e faça” e eu não dar suporte, não ajudar conversando com eles, acolhendo... Porque o aluno ele já vem pra sala de aula...ele vem pra aprender, ele quer aprender. Se eu não dou suporte, se eu

não mostro a ele meios, as formas dele chegar onde eu quero que ele chegue, ele não vai chegar (PROF.^a DÉBORA).

Em relação ao trabalho específico com a leitura, destacou a importância do trabalho com textos e de trazer o lúdico para a sala de aula. Segundo a docente, no primeiro semestre, ela levava muito as crianças para a quadra para brincar e participar de atividades de leitura com fantoches. Os jogos educativos voltados para leitura, escrita e matemática também eram trazidos para a sala de aula. No entanto, a partir do segundo semestre, estas atividades - as atividades na quadra e o uso de jogos - foram substituídas por atividades mais sistemáticas de leitura e escrita de textos:

Aqui no...colégio nós temos muitos jogos educativos. O meu foco com os jogos foi primeira e segunda unidade. Porque eu tava vendo aquela necessidade, mas agora eu tô mais focada na escrita e leitura. [...]
É, eu tô...é tô mais na sala de aula, porque assim... estamos na reta final do terceiro ano e...é um ano que retêm e é horrível você reter o aluno. Tem muitos que vêm do sítio e chegar ao final do ano e ele ficar retido. Aí ele sabe que perdeu um ano e a cabecinha de criança é muito difícil de entender isso (PROF.^a DÉBORA).

Nos depoimentos acima, observa-se a ênfase da professora no trabalho sistemático com a língua escrita, como um meio de favorecer a progressão dos alunos em relação à apropriação do SEA.

A prática da alfabetização pautada na sistematicidade da apropriação da notação da escrita e no seu uso social real, a fim de que as crianças possam interagir pela linguagem em contextos de diferentes letramentos, é defendida por Leal e Morais (2010) e Soares (2003; 2004; 2016), como já foi discutido em capítulo anterior. Segundo os estudiosos, estas duas dimensões da alfabetização - apropriação do SEA e leitura e produção de textos - devem ser trabalhadas simultaneamente (LEAL; MORAIS, 2010; MORAIS, 2012; SOARES, 2003; 2004; 2016;).

Em sua fala, Débora também expôs a sua preocupação de sempre associar o uso dos textos ao trabalho com os gêneros textuais, no intuito de explorar as suas principais características:

[...] em questão de trabalhar gêneros...se eu tô trabalhando gênero, ali eu já vou mostrando pra ele que gênero é aquele. Naquele gênero o que é que tem de fato, onde é que tem opinião. Eu mostro... mando ele ler pra entender. -“Eu quero que você leia isso aqui, você vai ler pra você entender. Não é só ler por ler.” Porque se eu pegar isso aqui e eu não entender o que eu estou lendo...eu não vou saber o que é que eu estou fazendo (PROF.^a DÉBORA).

Atualmente parece ser unânime, no discurso dos professores, o uso do texto vir acompanhado do trabalho com os gêneros textuais, mesmo quando não se entende bem ao certo, como se caracteriza este trabalho. Não podemos negar a importância das discussões realizadas em prol da adoção de práticas sociais de escrita no contexto da sala de aula, assim como a rejeição aos pseudotextos ou cartilhados e as famosas redações, em que se se produzia apenas para correção pelos professores. No entanto, ainda presenciamos alguns equívocos em relação a este trabalho com os gêneros textuais porque, muitas vezes, não são explorados em sua profundidade nem são planejadas situações significativas de aprendizagem, que possibilitem que os alunos reconheçam cada gênero textual; compreendam seus usos e finalidades; e aprendam a usar as estratégias discursivas mais recorrentes.

Outra estratégia bastante presente na prática da professora, em relação ao ensino da leitura, é a utilização dos paradidáticos, recebidos pelo Programa do Governo Federal desenvolvido na época (Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa). No entanto, embora os livros sejam usados com frequência, eles não ficam expostos na sala de aula, em um “cantinho da leitura” permanente, porque são guardados em uma caixa na secretaria para evitar que sejam rasgados por um aluno do período da tarde. Todos os dias a “caixa da leitura” é trazida para a sala no início do turno para que os alunos possam manusear os livros sempre que desejarem. Nas sextas feiras, os alunos escolhem um livro para levar para casa e, na segunda feira, socializam a leitura que fizeram para a turma. Os alunos que ainda não têm o domínio da leitura também participam e, geralmente, escolhem os livros de imagens. Segundo a professora, a preferência por estes livros se dá porque a maioria destas crianças não recebe o apoio da família em relação às atividades escolares. Muitos pais estão trabalhando e outros se sentem incapacitados para orientar os filhos por não terem fluência na leitura. Nos outros dias da semana, essa leitura é optativa e os livros são levados para casa apenas pelos alunos que desejarem.

Isso aqui são os livros que recebemos do PNAIC, né, do Pacto. Que é o Programa o qual eu tô inserida. E vem uma caixa de livro assim, por série. Só que aqui os meus não estão todos porque estão com os alunos. A cada sexta-feira, eu troco um livro com eles. Aí eles levam esse livro pra ler em casa no final de semana e na segunda-feira, ele vai falar o que ele entendeu desse livro. [...] Aí, à medida que eles vêm trazendo, eles deixam aqui e já pegam outro. Deixa aqui e pega outro. [...] Eles têm que contar alguma coisa. Vem aqui...se for livro só com imagem, né, que às vezes tem livros só com a imagem, leitura de imagem. Eles vêm e vai mostrando a imagem, e vai dizendo o que entendeu daquela imagem. O que ele achou, se ele gostou, se ele não gostou... a gente tem que fazer essas crianças pensar (PROF.^a DÉBORA).

Nos registros acima, percebemos a preocupação da professora em promover a participação de todos os alunos nas atividades de contação de histórias. Para isso, eram oferecidos os livros de imagens para as crianças que ainda não sabiam ler, em um movimento de inserção de todos os alunos nas práticas da leitura, independentemente do nível de apropriação em que se encontravam. Este contato do leitor com o texto, nas diferentes situações do dia a dia, sendo na escola ou no ambiente doméstico, favorece o desenvolvimento das capacidades textuais do leitor e a sua interação com o texto.

Na escola do campo, observa-se a mesma postura docente de incentivo à leitura. Segundo Lúcia, um dos aspectos mais importantes da sua prática pedagógica refere-se à valorização do trabalho coletivo e cooperativo, à produção de textos coletivos e ao incentivo à leitura. Na sala de aula, existe um “cantinho de leitura” com uma variedade de livros para os alunos escolherem livremente.

Na minha prática o que faz eles lerem também é a liberdade de leitura que eu dou pra eles... de escolherem os livros! Aqueles livros que eles tavam apresentando essa semana, eles escolheram. Eu dou liberdade: “- O que você quer ler? Vamos...ler o quê?” Cada um tem um interesse por um tipo de leitura... Eles são livres pra ler, eu não digo: “- Trouxe esse livro, leia!” (PROF.^a LÚCIA).

Na sala de aula também há uma lista semanal com os nomes dos alunos que vão fazer a leitura do livro que foi lido em casa, para ser socializado para a turma. Segundo a professora, esta é apenas uma das muitas estratégias que utiliza para estimular a leitura dos alunos. De acordo com esta estratégia da leitura diária, durante cada dia da semana, uma criança leva um livro para ler em casa e, no dia seguinte, socializa para a turma a leitura realizada. Em alguns dias, para diversificar a atividade, a professora coloca uma coroa nos leitores – uma menina e um menino -, para que eles se tornem príncipe e princesa durante a contação da história. Em outros momentos, após a leitura de um livro são realizadas dramatizações, sequência didática, entre outras atividades que tornam o ato de ler uma atividade prazerosa.

A socialização das histórias lidas em casa é realizada no início da aula, diariamente.

[...] quando eu quero fazer uma leitura individual é sempre no início... ou um gênero, ou um texto que eu levo, ou no cartaz ou que eu pré-escrevo... mas sempre é no início. Essa semana eles tão nos livros, mas tem semana que eu vou levando fichas com textos. E vou chamando cada um pra ler e... eu faço leitura no início da aula, ninguém fica sem leitura não (PROF.^a LÚCIA).

Além dos livros, como já foi mencionado, a professora, assim como a professora da cidade, também incentiva a leitura dos textos de diferentes gêneros textuais, porque há a

preocupação para que as crianças aprendam, não apenas a reconhecer as características específicas de cada um, mas também compreender o sentido do texto e interagir nas situações do dia a dia em que tais gêneros estejam presentes. O trabalho com os gêneros envolve fichas, textos colados em cartolinas guardados em uma caixa exposta na sala de aula, trabalhados através de leitura individualizada e compartilhada. O trabalho de leitura é realizado diariamente, a partir de atividades diversificadas e planejadas para tornarem o momento da leitura bastante prazeroso. Um exemplo de atividade prazerosa para os alunos é realizado no “tapete da leitura”. A professora espalha alguns textos e mensagens em um tapete colorido e cada um escolhe aquele que mais lhe agrada, faz a leitura e socializa para os colegas.

Como podemos perceber, através dos relatos das professoras alfabetizadoras, em relação ao ensino da leitura, existe uma ênfase na leitura diária, seja através da atividade com fichas, da leitura de paradidáticos e textos diversos com o objetivo de favorecer a apropriação da língua escrita e tornar os alunos leitores fluentes, baseadas na concepção, exposta pelas docentes, de que a leitura representa a condição fundamental para a formação do sujeito crítico e atuante no ambiente em que vive. Esta concepção de leitor é condizente com os novos paradigmas para o ensino da competência leitora defendida por Albuquerque (2006), Albuquerque e Coutinho (2006), Albuquerque *et al* (2008).

No entanto, ao longo da pesquisa, será nosso objetivo analisar se as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da leitura estão de acordo com a concepção de ensino da leitura defendida pelas docentes e com o perfil de leitor que pretendem formar: capazes de responder, de maneira crítica, às demandas sociais de leitura e escrita e interagir com o mundo (AGUIAR, 2004; BARBOSA; SOUZA, 2006; KOCH; ELIAS, 2006; SANTOS, 2002; 2007; SOARES, 2005).

5.2 Concepção de heterogeneidade

O termo heterogeneidade, quando abordado na entrevista com a professora Débora, não foi recebido com naturalidade, parecendo não haver familiaridade com a terminologia. O interessante é perceber que a reação de estranheza foi rapidamente substituída por uma reação de naturalidade, quando a pesquisadora perguntou sobre a diversidade existente em sua sala de aula e a maneira como lida com esta realidade. Em resposta, a professora afirmou ser natural que exista a diferença de conhecimentos entre os alunos e acrescentou que, neste aspecto, as turmas seriadas se assemelham às multisseriadas: “Sabemos que uma turma nunca vai estar no

mesmo nível, nunca.” (Prof.^a Débora), sugerindo que a diversidade é inerente ao contexto escolar, sendo ele multisseriado ou seriado.

Quando abordada pela mesma questão, a professora do campo demonstrou conhecimento do termo “heterogeneidade” e respondeu:

São as diferentes...as diversidades que encontramos, né, em um determinado ambiente ou na... na sala de aula... são os diferentes tipos de saberes também das coisas e níveis de conhecimentos. Pra mim é isso (PROF.^a LÚCIA).

Embora saibamos que a heterogeneidade de conhecimentos constitui apenas uma das diversas dimensões que o termo abrange, neste capítulo, ao longo das nossas discussões sobre o tema, vamos abordar apenas o aspecto da heterogeneidade de aprendizagem, por fazer parte do objetivo da nossa pesquisa analisar o ensino da leitura, considerando a heterogeneidade de apropriação do SEA apresentado pelos alunos, no contexto da sala de aula.

Segundo o relato da professora da cidade, a sua experiência com a heterogeneidade teve início quando era criança e estudava em uma escola “do sítio” e, também, quando ajudava a sua professora – com 14 anos – com os adultos em uma turma da noite. Já, nesta época, a sua professora planejava atividades diversificadas para os alunos, com o objetivo de atender aos diferentes níveis de aprendizagens da sala de aula multisseriada.

Acreditamos que o planejamento de atividades diferenciadas para os alunos constitui uma estratégia de ensino que deve fazer parte da prática pedagógica do professor, independente de atuar em turmas multisseriadas ou seriadas, pela simples razão de não existir a homogeneidade no contexto escolar. Apesar disso, a diversificação de tarefas aparece com mais frequência na realidade das escolas campesinas, talvez porque os professores consideram esta estratégia “obrigatória” apenas nas salas de aula que apresentem “multisséries”.

Os relatos de Débora – professora da cidade – e de Lúcia – professora do campo – que vamos trazer ao longo do capítulo, exemplificam o que estamos afirmando em relação ao uso de estratégia distintas para lidar com o contexto da heterogeneidade. Vejamos.

Atualmente, a professora da cidade afirma lidar com a heterogeneidade, em sua sala de 3º ano, conversando com as crianças a fim de conscientizá-las sobre a importância dos estudos e incentivá-las a aprender. Segundo Débora, essa conversa também se estende à família, com o objetivo de despertá-la para a importância de auxiliar a criança nas suas atividades escolares, e, no caso do aluno com maiores dificuldades, orientá-la a procurar um médico para um diagnóstico clínico. Os recortes de seu depoimento mostram o estímulo e o atendimento

individualizado como as estratégias mais utilizadas para que as seis crianças que ainda não leem avancem em suas aprendizagens:

[...] Ele vai se sentir gente, ele vai se sentir uma pessoa. Eu tô aqui, eu tô sendo ajudado. Eu não tô quieto ali no meu canto. Eu não tô sozinho. Eu tenho minha professora e eu tenho meus colegas ao redor que podem me ajudar. É você mostrar isso pra ele [...]

Eu vou pra...pra ele...é o meu foco. Eu chamo perto de mim. Peço...quando um termina atividade, peço que dê uma ajudinha aquele colega. É isso que eu faço. E rebolo, viu? Tem que...eu digo: Olhe, tem que rebolar em sala de aula. Ô tia, rebola? Rebolo! Oxente, se for pra sambar, eu sambo! Mas tem que ajudar. Sabemos que uma turma nunca vai estar no mesmo nível, nunca [...]. É, eles não leem assim, fluentemente. Igual aos outros, né? Eles não leem assim, eles...tão conhecendo as letras, é... juntando, lendo palavrinhas. Tem umas que já tão assim, lendo frases...se não for um texto grande, eu ajudando...eles vão lendo. Dois são especiais e quatro eu não sei. Porque assim, no início do ano, eu conversei com a psicóloga. Nós temos uma psicóloga na escola a serviço dos alunos. E eles passaram por ela, e ela ficou de me dar assim... um diagnóstico depois. Não sei o porquê deles não se interessar, eu não sei se eles são muito hiperativos. Os outros quatro, eles só querem assim... tá brincando, saindo da sala. Daniel, ele é um aluno também...ele não é especial, mas ele é muito problemático. Porque o Miguel, ele é comportado, ele interage mais... ele tem assim, uma força de vontade! Tá faltando alguma coisa pra ele aprender que eu não descobri. Eu espero que até o final do ano...eu consiga ver o que falta pra ele. Porque em casa a mãe dele falou que ele...pede material, ele quer sempre tá estudando. Falta algo pra que Miguel aprenda (PROF.^a DÉBORA).

No último relato fica clara a percepção de que a criança precisa de uma atenção especial que garanta o seu aprendizado, porém, a professora não consegue identificar quais as necessidades reais da criança nem a melhor maneira de ajudar, embora ela tenha apresentado avanços desde o início do ano. Neste caso, foi observado a forma como Débora procura auxiliar a criança, chamando-a em sua mesa para realizar uma atividade de ficha com ela, porém, a postura e a atitude da professora pouco favorecem o aprendizado do aluno. O mesmo, ao voltar para a sua mesa com apenas parte da ficha realizada, já que era necessário que a professora atendesse também outras crianças com dificuldade, continua sem conseguir respondê-la e ela permanece incompleta. Neste caso, vale ressaltar que a ficha da criança era a mesma do restante da turma. Em nenhum momento foi identificada a aplicação de atividades diversificadas em sala de aula, embora a professora relatasse que esta é uma prática adotada por ela ao longo do ano letivo.

Eu não sei, já falei pra mãe dele: -“Passe no médico!” Porque eu procuro todos os meios, né. Passa no médico, porque num tem remédios às vezes, que fortalece a memória? Ai a psicóloga achou ele também...falta alguma coisa que...infelizmente, até agora eu não descobri, já conversei com a coordenadora

também, pra ver se procuramos meios. Mas para o que ele começou...eu já me sinto vitoriosa (PROF.^a DÉBORA).

A professora se sente vitoriosa porque, segundo ela, no início do ano a criança não conhecia as letras e não se concentrava nas atividades da sala de aula e só queria brincar e correr pela sala de aula. Os avanços observados referem-se ao conhecimento de algumas letras e ao conhecimento de algumas sílabas.

Teve avanços, porque pelo menos assim, o comportamento dele melhorou e a partir do momento que ele...parou, eu acho que ele não tava querendo aprender. Eu acho que agora ele sentiu o gosto. Aí assim... as letras ele conhece... tá assilabando, né, junta as letrinhas. Eu acho que ele tá um pré silábico, mas eu ainda tenho um tempinho com Miguel. E o que eu sinto é o tempo que é curto pra trabalhar com eles (PROF.^a DÉBORA).

Embora a heterogeneidade seja “uma velha conhecida” da professora, percebemos ela ainda não tem clareza sobre como lidar com este fenômeno no cotidiano da sala de aula.

Infelizmente, esta realidade ainda é bastante comum nas práticas dos professores que atuam nos sistemas seriados / ciclados. Embora a heterogeneidade seja inerente ao processo escolar, como já afirmamos, a homogeneidade da sala de aula sempre consistiu em uma busca incessante dos educadores que atuam no contexto da seriação. As discussões sobre a diversidade surgiram apenas nos últimos anos, no cenário da educação no Brasil, quando se tornaram alarmantes o alto índice de evasão, reprovação e de crianças que não conseguiram se alfabetizar, apesar de frequentarem a escola.

O mesmo aconteceu em relação à atuação docente. Apenas quando as questões sobre a heterogeneidade ganharam o foco nas discussões, é que a atuação do professor passou a ser questionada no sentido de que deveria ele atender à demanda de diversidades apresentadas por todos os seus alunos, além de promover o avanço de suas aprendizagens. Para tanto, passaram a ser cobradas do professor a realização de planejamentos diversificados – coerentes com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos –, o uso de estratégias e atividades também diversificadas e um olhar individualizado dispensado para cada aluno e suas dificuldades.

A falta de clareza em relação a este “novo” perfil de atuação docente no contexto da heterogeneidade também está relacionada ao fato de que os professores, como os que fazem parte da nossa pesquisa, não receberam a formação necessária para atender ao que vem sendo solicitado há tão pouco tempo. Realidade que também foi descrita nas pesquisas citadas em capítulos anteriores – Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Oliveira (2004; 2006; 2010), Brainer (2012), Seal (2012), Silveira (2013), Silva (2014), Sá (2015) – quando se observou que

os professores não estavam preparados para lidarem com a heterogeneidade de aprendizagem dos alunos.

Se anteriormente defendemos que a prática do professor se constrói a partir de uma simbiose de saberes, adquiridos inclusive na vivência escolar, nas formações e nas trocas entre os pares, o que dizer dos professores que, com tantos anos de docência não vivenciaram as práticas de ensino que hoje se espera que realizem?

Embora sejam oferecidas formações continuadas para os professores, é necessário um acompanhamento mais de perto de seu trabalho de sala de aula, a fim de que tenham mais clareza e segurança em relação à aplicação prática do que foi aprendido nestes espaços formativos. Como já comentamos, os professores utilizam em sua prática docente, principalmente, as experiências construídas em sua própria vivência ou aquelas compartilhadas pelos colegas de trabalho – pela certeza dos bons resultados –, e não os conhecimentos transmitidos nas formações. Nestes casos, a justificativa está no fato de que, sem o conhecimento da realidade, muito do que se transmite nos espaços formativos não condiz com a realidade nem com as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia do cotidiano escolar.

Em muitos momentos, as estratégias de ensino utilizadas pela professora Lúcia são criadas de maneira “intuitiva” – como ela mesma define muitas vezes o trabalho que realiza em sua sala de aula - ou a partir das trocas de experiências entre seus colegas de trabalho. Quando perguntamos sobre quais conhecimentos guiam a sua prática profissional, Lúcia relatou:

Ah, eu acho assim, que é por experiência, não sei. Eu só sei é... de ouvir algumas experiências, de professores nas formações. “- Porque eu fiz isso para o meu aluno”. E eu começar e aplicar na minha sala. Algumas não dão certo, mas algumas estão dando certo... A troca entre os professores ajuda muito. Agora que eu tenho também alguma base teórica também me ajuda. Li Paulo Freire, Miguel Arroio... Entendes? Li agora...recentemente... Por mim mesma. Lendo, pesquisando... da graduação também eu estudei muito textos bons de Miguel Arroio... as vezes, eu pego a teoria e vou pôr em prática e as vezes num dá certo aquilo que aquele teórico falou, porque ele...às vezes, ele estuda aquilo e tal, mas não é um pesquisador como vocês. Que você tá vendo a realidade, né, você vê que isso funciona, porque eu via a professora fazendo e deu certo. E tem muitos teóricos que eles têm aquelas coisas de...fantasia... porque ele é o teórico... o “grande escritor”. Aí ele começa a jogar aqui: “isso dá certo...e belê, belê... (PROF.^a LÚCIA).

Ao discorrer com mais detalhes sobre a sua prática pedagógica no contexto da multisseriação, Lúcia destacou a utilização de diferentes estratégias e, também, falou sobre a importância do acolhimento e do estímulo como facilitadores da aprendizagem, principalmente daqueles alunos que possuem uma autoestima baixa.

Eu lido assim, na questão de elogiar. Mesmo que o aluno não fez tão bem assim, eu elogio: “- Ó ficou lindo, mas...faltou um pouquinho não? Vê... lê!” Mas tu percebesse que as vezes eu não dou também uma atividade tão apropriada pra este e para este... eu faço tipo uma... um trabalho coletivo. Eu sei que tem aquele que responde aquela atividade perfeitamente... muitos que não conseguem ou quase consegue... e o que não consegue. Mas com o passar dos dias, do tempo, ele vai conseguir... através do trabalho coletivo (PROF.^a LÚCIA).

No relato acima, é possível perceber a ênfase do trabalho coletivo, como uma das estratégias mais utilizadas pela professora do campo para promover o avanço da aprendizagem dos alunos. A seguir, ela nos fala sobre os critérios que usa para agrupar os alunos:

Tem uns que sabem mais, se juntam com os que têm um pouco assim, né... vamos dizer...eu...eu tenho Gabriel que tá no terceiro ano. Gabriel tá meio atrasado. Aí quando eu agrupo vou colocar ele com um do quarto ano, do quinto ano, pra fazer uma leitura ou fazer uma interpretação de texto, responder alguns problemas matemáticos. Isso ajuda...eles aprendem! Eles começam a se interessar, porque ele não espera que o outro faça. O outro vai dizer: “- Mas é assim... tu num sabe não?” Aí a gente vê que dá resultado, porque isso é um trabalho que eu faço há muitos anos. Pra quem faz duas, três vezes por mês, isso não vai dá certo não. O povo diz: -“Esse menino nunca vai aprender!” Aprende sim... aprende porque no multisséries é assim. Ou você faz um trabalho assim ou você vai passar o tempo todo fazendo com que dois ou três alunos só aprenda e o resto fique pra trás.

[...] tô dizendo a você, sempre tá no coletivo. Não tem esse negócio de dizer: “- Fulano não chegou no nível.” Ele vai chegar. E eu não faço um trabalho individual com ele não, ele vai com os outros. Eu vou lá aplicando os textos, texto coletivo, leitura, levo o livro... - “Ah, mas eu vou mandar fulano ler pra mim.” “- Vai não, você vai ler aqui... você vai ler de verdade... Então lê!

[...] é um desafio você pegar uma turma multisseriada... mas ao mesmo tempo, quando você tem experiência e gosta de fazer aquilo que você faz...você consegue, não precisa você tá se preocupando: “- Esse menino não vai aprender. Ele não sabe ler ainda, ai meu Deus!” Não, ele vai com os outros... às vezes, eu fico admirada: “- Menino, tu já tas lendo?!” Sem eu mesma chegar e dizer: “- Você vai ler, vai ler.” (PROF.^a LÚCIA).

Analisando o relato da professora, percebemos, na prática, o que há muito se vem defendendo na literatura sobre o avanço que se observa na aprendizagem a partir da interação de alunos com graus de aprendizagens diferentes. No início do século XX, Vygotsky (1896-1934) já defendia o convívio de crianças mais adiantadas com aquelas que ainda precisavam de apoio para avançar em seus conhecimentos. Segundo o psicólogo, existem duas zonas de desenvolvimento humano: a zona de desenvolvimento real, que se refere às funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, ou seja, as habilidades e os conhecimentos que a pessoa já adquiriu e já realiza sozinha; e a zona proximal que se refere ao que o indivíduo, hoje, só consegue realizar mediante ajuda, mas que, no futuro, conseguirá fazer sozinho. Em outras

palavras, a zona proximal possibilita o desenvolvimento através da interação com os pares mais experientes. Talvez seja esta a razão de Lúcia observar o progresso na aprendizagem dos alunos ao propor um ambiente interativo na sala de aula. No entanto, vale destacar o cuidado que o professor deve ter ao planejar as atividades que serão propostas aos grupos, pois, dependendo do grau de dificuldade, algumas crianças não serão capazes de realizá-las nem com a ajuda do colega, por ainda lhes faltarem os conhecimentos prévios necessários. Neste caso, o educador precisa reconhecer o que seus alunos conseguem realizar sozinhos, o que conseguem executar coletivamente e o que ainda é inviável de realizarem, mesmo com a assistência do professor ou dos colegas.

O cuidado do olhar do professor para cada aluno – destacado acima – também foi observado no depoimento de Lúcia. Embora a professora afirme optar pelas estratégias de agrupamento, na maior parte do tempo, ela esclarece que o acompanhamento individualizado, assim como a proposta de atividades individuais também são necessárias, principalmente no caso dos alunos que não conseguem acompanhar o trabalho coletivo, como explica:

Gabriel não lia nada. Eu fiquei doida. - “Tá difícil professora! Eu não tô querendo porque num sei... eu num tô conseguindo ler” “- Venha, você vai ler...venha ler comigo.” Eu faço, às vezes, quando eu vejo que não tem jeito mesmo de acompanhar os outros... ai eu faço um trabalho um pouco individual na hora do recreio: “- Você fica. Vamos fazer a leitura comigo. Vamos escrever. Vamos fazer um ditado comigo... e eu vou ditando um textinho.” Ai quando eu faço isso uma semana, duas... ele já desperta. Ai quando desperta eu ponho junto com os outros (PROF.^a LÚCIA).

Reconhecer a heterogeneidade como algo presente em todo e qualquer contexto escolar não significa considerar que as condições impostas aos professores para lidarem com esta realidade sejam adequadas. A diversidade de aprendizagens constitui um dos maiores desafios para o educador. É preciso lançar mão de estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos de maneira que consigam avançar em suas aprendizagens.

Sobre os desafios muitas vezes impostos pela heterogeneidade, Lúcia nos relata como conseguiu alfabetizar um adolescente que nenhum outro professor havia conseguido alfabetizá-lo, através do seu centro de interesse. Quando assumiu a turma na escola, procurou ficar atenta às sinalizações de interesse que o aluno apresentava e, a partir daí, desenvolveu estratégias para alfabetizá-lo através dos textos instrucionais. O adolescente adorava montar e desmontar eletrodomésticos e realizar consertos em geral. Hoje o aluno já consegue ler e escrever, mesmo

que apresentando muitas dificuldades, principalmente em relação à compreensão de textos, devido a sua pouca fluência na leitura.

Aí quando eu vejo essa coisa assim, aí eu parto pra onde eu vejo que vai ser mais fácil, que ele tem interesse. Pra você ver as diversidades e trabalhar isoladamente com um aluno é muito difícil. Você num dá conta do trabalho... você tem que ver aquela diversidade ali, na sua frente, pra saber lidar... –“Eu tô percebendo que você é isso e que você, fulaninho, já é desse jeito”...“Vamos, você vai conseguir assim... dessa maneira você consegue”. Ele nem percebe que eu tô vendo que ele é diferente de fulano (PROF.^a LÚCIA).

Ainda sobre os desafios da multisseriação, perguntamos para a professora que tipo de heterogeneidade é mais difícil de ser enfrentado: a heterogeneidade do conhecimento ou a de faixa etária?

Mais complicado eu acho a faixa etária, as distorções das séries. É a mais complicada pra mim! A diversidade de conhecimento dá pra fazer um trabalho assim como eu venho fazendo e conseguindo, graças a Deus. Agora fica difícil a questão distorção idade / série, porque nem tudo é...que eu levo, vai despertar o interesse de certas crianças, entendesse? Ai isso é o mais difícil que eu acho. Aí eu vejo assim, o que vou fazer que vai despertar interesse em todos? Meu Deus! E aí eu começo... Eu envolvo muito a questão de... de um trabalho assim... dinâmico... que dê pra todo mundo, né, entender e participar. É...eu acho assim, que pra trabalhar com a heterogeneidade na questão de nível de conhecimento é isso. É você fazer de tudo pra ver se...aquele aluno desperta alguma coisa ou aprende alguma coisa. E na questão da distorção é levar um... trabalhar uma temática ou uma atividade que desperte mais ou menos, né. Nem tudo...nem 100% vai gostar, mas que a maioria goste... (PROF.^a LÚCIA).

Débora também reconhece as dificuldades de lidar com a heterogeneidade, embora saiba que ela está presente no contexto escolar:

Eu...eu acho assim, um pouco difícil de lidar, porque assim... porque todas as turmas não têm o mesmo conhecimento. E fica difícil, porque é como se fosse uma multisseriada. Né? Como é que eu tenho um aluno que já lê fluentemente, que já tem conhecimento, que já escreve e eu tenho aquele aluno que não sabe nada. Aí eu tenho que saber...ver atividades do nível daquele aluno... Eu sei...pode ser que ele não chegue ao nível do outro, mas é um ano. Nós temos 200 dias de aulas letivos. É pouco pra o que você quer fazer e muito se você quiser fazer...você faz! E é uma coisa que você tem que tá trabalhando com esse aluno (PROF.^a DÉBORA).

Considerando os relatos das duas professoras – do campo e da cidade – percebemos o comprometimento que ambas demonstram com a aprendizagem dos seus alunos, embora apresentem práticas pedagógicas distintas, desenvolvidas em contextos também distintos – campo e cidade.

Nas duas realidades de sala de aula, observamos a heterogeneidade ser considerada, embora as estratégias para lidar com ela também tenham sido distintas, tendo em vista o que as docentes consideravam mais adequado para atender os diferentes níveis de apropriação do SEA que os alunos apresentavam.

5.3 Análise das situações didáticas, no ensino de leitura, mediante a heterogeneidade de conhecimento

Sendo um dos nossos objetivos analisar as situações didáticas de ensino de leitura utilizadas pelas docentes da multisseriação e do 3º ano de uma escola ciclada, considerando a diversidade de conhecimento dos alunos em relação ao domínio do sistema de escrita alfabética, a seguir, apresentaremos as atividades em que a leitura esteve presente na sala de aula e as estratégias utilizadas pelas professoras no atendimento à heterogeneidade.

As situações didáticas expostas foram coletadas em dois momentos distintos. O primeiro bloco de observações foi coletado no período de 31/10/16 a 3/11/16 e o segundo, no período de 28/11/16 a 1º/12/16. Nos dois períodos, a frequência dos alunos não variou e manteve-se alta. Também não foram observadas mudanças nas atividades e estratégias didáticas utilizadas pelas professoras em relação ao atendimento da heterogeneidade dos alunos. Não foi necessário, portanto, fazermos distinção dos períodos em que cada uma foi observada.

É importante frisar que as atividades realizadas em sala de aula faziam parte de um planejamento pedagógico previamente elaborado por cada professora e enquadrado dentro de uma rotina diária, que se manteve a mesma nos dois períodos em que as observações foram realizadas. Destacamos a importância deste planejamento porque acreditamos que é por meio deste que a professora direciona o seu ensino para as competências e habilidades que deseja que seus alunos desenvolvam e planeja as ações que pretende desenvolver e as estratégias para alcançá-las, além de ajudar a refletir sobre a sua prática e sobre os resultados alcançados através das estratégias didáticas utilizadas.

A rotina das duas salas de aula iniciava com a oração e seguia com as atividades planejadas para o dia. Na multisseriação, após a oração, seguia o momento da contação de história realizada pelo aluno responsável pela leitura diária, previamente determinado na lista exposta na parede. Cada dia da semana uma ou duas crianças contavam, para toda a turma, a história do livro levado para casa. Os alunos que ainda não haviam se apropriado da escrita, também participavam deste momento, contando a história de livros com predominância de

imagens. No 3º ano, esta prática não foi observada na rotina da sala de aula, embora a professora relatasse que os alunos tinham o costume de levar os livros para a casa e, depois, relatarem para os colegas da turma.

Após este momento inicial, a rotina seguia com variadas atividades, planejadas previamente e eram muito semelhantes nas duas escolas. Antes do recreio, as crianças realizavam uma ou duas atividades – dependendo do tamanho desta e do grau de dificuldade que os alunos apresentavam. Em geral, as atividades de língua portuguesa eram mais frequentes do que as atividades de outros componentes curriculares, em ambas as turmas. No meio da tarde, a merenda era distribuída e as crianças seguiam para o recreio. Ao final deste, as crianças realizavam outra atividade pedagógica ou davam continuidade à atividade anterior, copiavam a tarefa de casa e recebiam as explicações necessárias para realizá-la em casa e arrumavam seus materiais para irem para casa.

Por ser nosso objetivo verificar o atendimento à heterogeneidade nas aulas em que a leitura estivesse presente, nos deteremos apenas na análise das atividades de leitura. O recorte dado ao termo – apenas nos referimos à heterogeneidade de conhecimento –, não foi intencional, mas deve-se ao fato de ter sido o único tipo de heterogeneidade considerado pelas duas docentes durante as entrevistas e aulas observadas. Na verdade, o termo “heterogeneidade” pareceu não ser muito familiar para ambas – fato que pôde ser evidenciado durante as entrevistas – e, em alguns momentos, houve confusão em relação à sua definição. No entanto, desconhecer ou confundir a nomenclatura, não significa não reconhecer a diversidade de conhecimentos que está presente na sala de aula – sendo ela multisseriada ou ciclada – e não a considerar no cotidiano escolar. Ao contrário, ao longo das aulas observadas – sete aulas no 3º ano e oito aulas na multisseriação – as duas professoras demonstraram uma grande preocupação com o aprendizado dos alunos e com as estratégias para atendê-los nas atividades propostas – fato que justifica terem sido indicadas como professoras competentes pela Secretaria de Educação da cidade.

Se, por um lado, a preocupação das docentes era a mesma em atender à heterogeneidade, por outro, as estratégias utilizadas por cada uma eram bem diferentes. A professora Lúcia – da multisseriação – estimulava a ajuda entre os alunos, independente da atividade proposta ser coletiva, em pequenos grupos ou individual. A conscientização das crianças de que a sala de aula constituía um espaço em que diferentes idades e séries estavam agrupadas e, conseqüentemente, abrangia uma diversidade grande de níveis de apropriação do SEA, fazia com que fosse natural a ajuda mútua para que todos fossem incluídos na realização das

atividades. Essa conscientização era visível ao longo de todas as aulas – independentemente do comando da professora – e a colaboração entre os pares pareceu ser um grande facilitador no trato com a heterogeneidade de conhecimento na multisseriação.

No entanto, esta realidade retratada não foi observada no 3º ano, embora a professora buscasse sempre atender os alunos com mais dificuldade. Para Débora – docente do 3º ano – a estratégia mais eficaz de atendimento à heterogeneidade era chamar os alunos para a sua mesa, individualmente. Apesar de todo o esforço dispensado para atendê-los, a professora não conseguia êxito em auxiliar as crianças na realização das tarefas escolares e estas pareciam não avançar em relação ao domínio do sistema de escrita ou avançarem pouco para conseguirem acompanhar o restante da turma, como mostra este relato da professora Débora durante uma conversa com a pesquisadora, após um atendimento individual de uma criança.

PESQUISADORA – Esse menino tem uma vontade tão grande de aprender a ler...

DÉBORA – É, esse menino não conhecia as letras, não, no início do ano. Ele não conhecia as letras. Ele...no início do ano ele não conhecia as letras, mas assim... eu...ele tem aquela necessidade, ele tem uma vontade... Chega eu tô pensando em deixar essa criatura no terceiro ano, vai que pega um professor que não estimula, que não dê suporte. Porque aqui é assim... Aí o que eu quero? Deixar ele alfabetizado. Aí o meu trabalho com eles é dar uma atividade que ocupe a turma e eu sentar com eles. Porque toda aula eu tiro dez minutos, cinco minutos e fico com eles. Entendeu?

PESQUISADORA – Eu fiquei observando. Ele tem muita vontade de fazer as tarefas e fica tentando fazer sozinho.

DÉBORA – Tentando. É... ele tenta. Ele vem aqui e ele me pergunta. Ele pergunta se pode juntar com o colega. Aí assim, eu...eu quero muito deixar ele alfabetizado, mas ele pode não passar. Porque a situação pra um quarto ano... mas assim, para o que ele chegou. Ele já...

PESQUISADORA – Ele cresceu muito do início do ano pra cá?

DÉBORA – Oxe, ele avançou. Em todos os sentidos. E o comportamento? Ele não parava quieto, era correndo, era gritando.

PESQUISADORA – Então quer dizer que esse interesse que ele tem hoje, você que despertou?

DÉBORA – Isso. Aí fui conversando, que ele é muito bonito, ele tem que ter uma profissão brilhante. Aí ele: “Tia, eu consigo?” Eu disse: “Consegue!” Hoje ele leu esse parágrafo aqui. Ele respondeu quando eu falei aqui na...

PESQUISADORA – Mas eu achei que ele tivesse respondido porque você já tinha lido o texto antes...

DÉBORA – Mas assim, lendo pra ele, ele vai respondendo. Entendeu? Às vezes, eu fico pensando: “Meu Deus, eu queria ter mais tempo.” Entendes? Pra dedicar a eles...

Com base nas aulas observadas, percebemos que a prática pedagógica na multisseriação pareceu fluir com mais tranquilidade e alcançar os objetivos da docente, em relação ao atendimento da heterogeneidade. As atividades eram mais diversificadas e lúdicas. Os alunos

demonstravam prazer em participar das aulas e conseguiam avançar em seus conhecimentos por vivenciarem atividades de diferentes níveis de conhecimento – como afirmava Lúcia. O que não foi possível observar nas aulas do 3º ano. A professora parecia não perceber a existência de mais alternativas para atender os alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Não apenas as suas estratégias eram sempre as mesmas, como também as atividades realizadas em sala de aula eram constituídas de fichas de leitura e interpretação de textos e ditados no caderno, como veremos mais adiante.

Observar realidades tão distintas de sala de aula, nos leva a pensar que o próprio modelo multisseriado “obriga” os professores a lançarem mão de um *fazer pedagógico* dinâmico e com estratégias didáticas e atividades diferenciadas, que atendam à heterogeneidade de alunos com idades, interesses e graus diferentes de apropriação da escrita em uma mesma sala de aula, embora este modelo seja distante do modelo seriado e das metodologias homogêneas que, por muito tempo, foram preconizados na formação profissional.

Mesmo com as queixas vindas das muitas carências que a realidade apresenta - como a ausência de apoio pedagógico e de profissionais especializados, de formação continuada voltada para a multisseriação; a precariedade das condições físicas das escolas, a escassez de material didático e ausência de tecnologia; baixos salários e falta de incentivo salarial para quem trabalha em regiões distantes; etc -; os professores enfrentam tais desafios e conseguem desenvolver as competências necessárias para atender a heterogeneidade – de diferentes tipos - da sala de aula de maneira criativa. E, ainda assim, alcançarem resultados positivos se comparados com a forma de se atender a heterogeneidade nas turmas seriadas ou cicladas. Pinho (2004) também observa esta mesma realidade quando, ao concluir sua pesquisa com professores da multisseriação de duas escolas do município de Valente (BA), afirma que as dificuldades existentes nas salas de aula deste regime de ensino são superadas através das trocas de conhecimento que existe entre os alunos de diferentes idades, assim como afirmou a professora Lúcia durante a entrevista, quando foi perguntado como ela organizava a sua turma durante a realização das tarefas

LÚCIA – [...] eu tô dizendo a você, sempre tá no coletivo. Não tem esse negócio de dizer: -- “Fulano não chegou no nível.” Ele vai chegar. E eu não faço um trabalho individual com ele não. Ele vai com os outros. Eu vou lá aplicando os textos, texto coletivo, leitura, levo o livro. Não, é - “Ah mas eu vou mandar fulano ler pra mim.” – “Vai não! Você vai ler aqui, leia...”. [...] Eles vão aprendendo a ler na medida que a gente vai colocando um texto em cartaz, no quadro. E depois começa a entregar os livros. Entendesse? [...] E trabalho assim, eu não chego pra fazer um trabalho individual. – “Fulaninho, você tá assim.” E tome a espalhar atividade de um jeito e de outro, e não tem

como você dar conta do multisseriado desse jeito não, Ana. Não tem. Eles acompanham, eles vão acompanhando, eles não atrasam. [...] eu faço um trabalho um pouco individual na hora do recreio. - “Você fica. Vamos fazer a leitura comigo. Vamos fazer um ditado comigo, eu vou ditando um textinho.” Ai quando eu faço isso uma semana, duas...ele já desperta. Ai quando desperta eu ponho junto com os outros [...].

No contexto das escolas regulares, as resistências e as dificuldades em relação ao atendimento da heterogeneidade parecem ser muito maiores se comparadas com as escolas multisseriadas. As observações realizadas nas duas turmas nos revelaram que as estratégias de ensino que buscaram contemplar a heterogeneidade de conhecimento dos alunos – nas atividades de leitura – foram mais frequentes na multisseriação, como nos mostra o quadro abaixo.

Tabela 8 – Comparativo entre o rendimento dos dois grupos analisados

Quantitativo de atividades	Multisseriada (9 aulas)		Ano 3 (7 aulas)	
	Frequência (%)		Frequência (%)	
Quantidade de aulas em que houve atividades de leitura	9 aulas	100%	7 aulas	100%
Atividades de leitura realizadas	18 atividades		9 atividades	
Atividades de leitura em que houve atendimento à heterogeneidade	18 atividades	100%	7 atividades	78%

As atividades de apropriação de leitura, propostas por cada docente, que buscaram contemplar a heterogeneidade dos alunos, sendo através da diversificação de tarefas – considerando os diferentes níveis de apropriação do SEA – ou do atendimento à cada criança, serão expostas no quadro a seguir, categorizadas de acordo com as estratégias utilizadas pelas professoras e os tipos de atendimento dispensado a cada criança. Esse atendimento aconteceu de diferentes maneiras, ora através de um ensino individualizado com ou sem a ajuda dos pares, ora, através de agrupamentos ou a partir do uso de recursos didáticos diferenciados para uma mesma atividade. Vejamos:

Tabela 9 – Atividades de apropriação de leitura, propostas por cada docente

Tratamento da heterogeneidade	Multisseriada (18 atividades)		Ano 3 (7 atividades)	
	Frequência (%)		Frequência (%)	
Atividades iguais em pequenos grupos	2 atividades	12%	2 atividades	29%

Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora	3 atividades	18%	5 atividades	71%
Atividades iguais individuais realizadas com adaptação de comando e/ou recursos didáticos	2 atividades	12%	-	
Atividades realizadas em grande grupo	5 atividade	28%	-	
Atividades diversificadas realizadas em sala de aula	3 atividade	18%	-	

Tabela 10 – Atividades de casa, propostas por cada docente

Quantitativo de atividades de casa	Multisseriada		Ano 3	
	Frequência (%)		Frequência (%)	
Tarefas de casa iguais	1 atividade	5%	2 atividades	100%
Tarefas de casa diversificadas	2 atividade	5%	-	

Como se pode perceber, ao longo das aulas observadas em cada turma, registramos dezoito atividades envolvendo a leitura na turma multisseriada e sete no 3º ano. Destas, dezoito atividades da multisseriação foram propostas considerando a heterogeneidade dos alunos e, no 3º ano, foram planejadas sete com este intuito. Na categoria “Atividades de casa” foram registradas duas tarefas diferenciadas – de acordo com o nível de conhecimento dos alunos – na turma multisseriada e nenhuma no 3º ano.

Embora as atividades diversificadas caracterizassem todas as atividades de casa da multisseriação, o mesmo não aconteceu com as atividades realizadas na sala de aula. Como o quadro nos mostra, a proposta de uma mesma atividade esteve bastante presente na turma multisseriada, embora a professora sempre apresentasse um comando diferente para os alunos com menos autonomia na escrita ou desse uma assistência individualizada ou permitisse a ajuda de outros colegas ou, ainda, agrupasse os alunos para a realização da mesma. Estratégias que nos fazem reconhecer que o fato de propor as mesmas atividades para a turma não significa que a professora não contemplasse a heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos e que as crianças com mais dificuldade com a escrita ficassem excluídas da realização da tarefa ou não conseguissem realizá-la. Ao contrário, sempre foi possível perceber que, mesmo na ausência do comando da professora, os alunos se ajudavam mutuamente e todos concluíam a atividade.

Segundo o relato docente, os alunos aprendem e avançam em seus conhecimentos mesmo quando vivenciam as atividades que ainda não conseguem realizar, apenas pela

oportunidade de se juntarem com os colegas que já dominam a escrita e/ou por serem ajudados por eles, como mostra este trecho da entrevista com a professora Lúcia,

PESQUISADORA – E o que eu percebo na sua sala é que eles se ajudam muito, né? E não se discriminam.

LÚCIA – É verdade, porque eu faço esse trabalho assim de ajuda: - “Diga o que foi.” - “Peraí fulano, olha, tu num sabe não? É assim.” Ai vai lá no outro. Eles são bem assim de se ajudar, porque eu trabalho assim. Eles se ajudando. Se você não tiver essa experiência de trabalhar no multisseriada assim...sem tá vendo a questão da...

PESQUISADORA – Da interação.

LÚCIA – É...tem que ter, tem que o menino interagir com o outro...porque individual ninguém consegue tanta coisa não.

Tal dinâmica não esteve presente na turma do 3º ano. Apesar dos diferentes níveis de apropriação do SEA apresentados pelas crianças, a realização das tarefas em sala de aula era feita individualmente – em sua maioria - em bancas enfileiradas, seguindo o comando “cada um faz o seu em silêncio e sem conversa”. Através das observações, foi possível perceber que as crianças não tinham o costume de auxiliar os colegas nas resoluções dos exercícios. Mesmo nos poucos momentos em que a professora propôs a organização de agrupamentos para a realização da tarefa, as crianças não souberam socializar seus conhecimentos e responderam as questões individualmente, embora as bancas estivessem agrupadas. Apesar dos agrupamentos serem considerados estratégias didáticas eficazes para a progressão dos alunos de diferentes níveis de aprendizagem, no 3º ano ficou evidente o isolamento e a dispersão das crianças que ainda não conseguiam ler e escrever com autonomia e, conseqüentemente, continuavam sem concluir os exercícios das fichas. Talvez a pouca familiaridade com os trabalhos em grupos fez com que os alunos permanecessem realizando suas tarefas sozinhos.

Esta realidade, bastante distinta do que ocorre na turma multisseriada, parece comprometer o processo de ensino aprendizagem dos alunos e dificultar, ainda mais, o trabalho docente na sala de aula e a assistência que conseguia oferecer para cada criança individualmente. Embora fosse evidente o esforço que a professora fazia para atender à diversidade de conhecimento dos seus alunos, o pouco tempo que conseguia atender uma criança com dificuldade em sua mesa, não era suficiente para ajudar esse aluno na realização da tarefa e parecia, também, colaborar para a indisciplina dos demais. Se por um lado a docente, muitas vezes, se angustiava com a impotência de poder ajudá-lo em seu processo de apropriação da escrita; por outro, as crianças ainda não alfabetizadas desistiam de tentar aprender a ler e ficavam dispersas na sala de aula, brincando em suas mesas.

O agravante em relação ao atendimento da heterogeneidade de conhecimento existente na sala de aula do 3º ano, talvez não tenha relação com o fato de se propor as mesmas atividades para a turma, mas sim, na maneira como estas atividades eram realizadas e os comandos e as estratégias adotados para a execução das mesmas. Se utilizarmos o exemplo da turma multisseriada, veremos que a heterogeneidade foi contemplada em todos os momentos e os alunos integrados nas atividades propostas, sempre através da ajuda e da assistência em todas as atividades, sendo elas orais ou escritas. Tal estratégia didática parece estar intrínseca ao fazer pedagógico da multisseriação, assim como a heterogeneidade de idades, séries e níveis de conhecimento constituem uma característica estrutural da multisseriação que induz a este tipo de dinâmica na sala de aula. E isso, segundo a docente, fazia com que todos avançassem, independentemente da idade, do grau de apropriação do SEA e da “série” em que estavam matriculados.

Em relação à série de matrícula, vale ressaltar que a professora nunca a considerava para o planejamento das situações didáticas. No cotidiano da sala de aula era comum ver alunos pequenos – 6 anos – estarem alfabetizados, ou seja, lendo e escrevendo com autonomia, enquanto outros mais velhos – 10, 11 anos – ainda não sabiam ler e escrever. Fato que justifica a defesa veemente da professora em relação à vivência dos “pequenos” com os “grandes” e a participação destes nas atividades, como um estímulo à aprendizagem dos menores e um facilitador no processo de aquisição da língua escrita – mais até do que aqueles que pertencem às salas de aula do sistema ciclado, reforçando a hipótese de que as turmas multisseriadas podem constituir um fator de enriquecimento para os alunos.

Outras pesquisas (ARAÚJO, 2010; SÁ, 2015; SILVA, 2007) realizadas em escolas multisseriadas também registraram o benefício para a aprendizagem das crianças e encontraram resultados relevantes como o da presente pesquisa. Tais estudos igualmente destacaram a relevância da metodologia utilizada pelos professores unidocentes na abordagem dos conteúdos e na criação de estratégias didáticas eficientes para a promoção da aprendizagem; a importância da organização dos alunos de diferentes idades e séries estudando juntos em uma mesma sala de aula; e os ensinamentos consideráveis que a multisseriação oferece para as escolas regulares – cicladas ou seriadas.

Sá (2015), em sua pesquisa de mestrado, analisou as estratégias didáticas de uma professora do campo para lidar com a heterogeneidade de apropriação da escrita dos alunos em uma turma multisseriada, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, no município de Lagoa dos Gatos. Ao longo das observações das aulas, a pesquisadora observou o domínio da

professora no cotidiano da multisseriação, em que é preciso lidar com a diversidade de séries, de idades, de níveis de aprendizagem e com a diferenciação de atividades; assim como a naturalidade com que as crianças encaravam a diversidade existente na sala de aula. E esta naturalidade, como defende Sá (2015), era observada porque, neste contexto, “a diferenciação era componente basilar do fazer pedagógico da professora, tendo sido incorporado ou desenvolvido como *habitus* em seus saberes-fazer” (SÁ, 2015, p. 201).

Ao ser indagada sobre a sua formação profissional, a professora relata ter concluído o magistério e participado de formações continuadas, porém, sem enfoque na multisseriação. Segundo afirma, a habilidade que apresenta ao lidar com a heterogeneidade característica da multisseriação, adquirida ao longo dos seus vinte anos de docência na mesma comunidade, foi proveniente da sua prática de sala de aula e da reflexão docente sobre ela. Ou seja, foram conhecimentos construídos no saberfazer do chão da sala de aula.

Também destacando a relevância da multisseriação para promover a aprendizagem dos alunos, Silva (2007), em sua pesquisa de mestrado, investigou as práticas pedagógicas de cinco escolas multisseriadas do município de Campo Belo do Sul da Região Serrana de Santa Catarina, com o objetivo de observar a heterogeneidade-homogeneidade presente nesse tipo de escola, as metodologias utilizadas pelos professores e a maneira como abordam os conteúdos e organizam os alunos, a unidocência e a transdisciplinaridade, presentes na sala de aula; em oposição à seriação e à compartimentalização das disciplinas, presentes na escola regular urbana. Segundo a pesquisadora, as questões fundantes para o desenvolvimento do seu estudo foram “A escola multisseriada pode desenvolver aprendizagem significativa?” e “A heterogeneidade pode ser um elemento facilitador da aprendizagem, deixando de ser o problema?”

A fim de produzirem os dados necessários para a pesquisa, foram realizadas duas observações de aula em cada uma das cinco escolas multisseriadas; uma entrevista com cada professor em momentos distintos; uma produção de texto sobre o tema; um encontro focal com os professores para debaterem seus pontos de vista em relação às escolas multisseriadas – com a mediação da pesquisadora; o acompanhamento do estágio obrigatório do curso de Pedagogia - no segundo semestre de 2006 – realizado pelos professores/acadêmicos em uma das escolas pesquisadas; além de registros fonográficos e fotográficos, envolvendo os professores, alunos, pessoas da comunidade, além de autoridades locais administrativas e educacionais.

Através dos dados e dos resultados da pesquisa, a autora procurou destacar a relevância da multisseriação para promover a aprendizagem dos alunos e servir como um desafio para o

desenvolvimento das competências do professor. Além de ser uma alternativa para as escolas regulares que vivem um momento de crise em relação ao ensino e um confronto à ideia de que as escolas multisseriadas tendem a ser obsoletas e fadadas ao desaparecimento (SILVA, 2007).

Araújo, em 2010, realizou uma pesquisa também com foco nas práticas pedagógicas de professoras de classes multisseriadas nas escolas do campo e de classes cicladas das escolas urbanas – no município de Várzea Grande-MT –, com o objetivo de investigar em que medida as práticas pedagógicas aplicadas na multisseriação poderiam contribuir com a dinâmica de trabalho das turmas cicladas. A produção dos dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas individuais com oito professoras (quatro professoras da multisseriação e quatro professoras com classes cicladas) e observações de aulas em uma turma multisseriada e outra ciclada. O interesse da pesquisadora surgiu da hipótese de que a multisseriação exige do docente uma atuação pedagógica que contempla as diferentes séries, idades e níveis de conhecimento dos alunos em um mesmo espaço de sala de aula e, conseqüentemente, está mais adequada ao que se propõe quanto ao atendimento da heterogeneidade. De acordo com os resultados, a pesquisadora confirma a sua hipótese inicial e defende que os conhecimentos pedagógicos adquiridos no chão da sala de aula da multisseriação, contribuem para a prática pedagógica das professoras das classes cicladas das escolas urbanas. Araújo (2010) justifica a sua defesa afirmando que as professoras da multisseriação buscam “caminhos para uma prática interdisciplinar, considerando a existência de diversos tipos de saberes.” (MENEGÃO, 2008 *apud* ARAÚJO, 2010, p. 160).

A descrição das situações ocorridas em sala de aula aponta para saberes-fazeres relevantes, tanto para outros profissionais da educação quanto para as pesquisas que buscam apresentar o cotidiano escolar da sala de aula, assim como as estratégias utilizadas pelas professoras na realidade da multisseriação, que, na maioria das vezes, são criadas a partir da realidade em que se encontram e não apenas dos saberes-fazeres que estão ditados na literatura ou presentes nos documentos prescritivos de organização pedagógica e curricular. Como define Tardiff, o saber docente integra diferentes saberes, provenientes de diversas fontes, pois é um

saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana; o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo (TARDIF, 2002, p. 54).

Apresentar estes dados, adquiridos a partir das observações da rotina de uma sala de aula do regime multisseriado, talvez torne possível a desmistificação de uma ideia historicamente construída que considera as professoras do campo como leigas e com poucos

saberes sobre a prática pedagógica, conforme indicam os estudos sobre o campo nas décadas de 80 e 90 (ARAÚJO, 1996; AZEVEDO; GOMES, 1991; RAMALHO; RICHARDSON, 1983). Assim como defendem Araújo (2007) e Sá (2015), na atual pesquisa também observamos uma professora da multisseriação bastante segura de sua prática pedagógica e das estratégias didáticas que melhor se adequam à sua realidade de sala de aula. Em algumas situações foi possível observar um desempenho mais adequado ao atendimento da heterogeneidade do que aquele observado na sala de aula do regime ciclado, como já foi afirmado anteriormente, nos levando a acreditar que os docentes que atuam na multisseriação estão mais preparados para enfrentarem os atuais desafios que são impostos aos professores no que diz respeito à heterogeneidade dos alunos, principalmente no que se refere ao planejamento de atividades diversificadas para atender aos diferentes níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram, às estratégias didáticas que melhor se adequem ao perfil da turma e, também, em relação ao domínio da sala de aula no contexto da heterogeneidade.

Reforçando o que acabamos de afirmar sobre as estratégias docentes voltadas para atender as individualidades dos alunos, ao observarmos o cotidiano da sala de aula da professora Lúcia, percebemos que as atividades propostas favoreciam a participação daqueles que ainda não dominavam a escrita e a evolução de suas habilidades leitoras, ao mesmo tempo em que representavam um desafio para estes estudantes. Ao discutir sobre a importância da proposta de situações significativas de leitura que despertam o interesse dos alunos, Lúcia relatou para a pesquisadora como conseguiu alfabetizar o aluno Joselmo. Vejamos:

Joselmo tem 15 anos e uma história de repetência em anos consecutivos. Segundo a professora, o adolescente era conhecido pelos antigos professores que passaram pela escola como um aluno que jamais conseguiria aprender a ler e escrever.

Quando Lúcia veio lecionar nesta instituição e passou a conviver com Joselmo, percebeu as habilidades e o interesse de seu aluno para instalar e consertar objetos variados. Desde o conserto de uma bicicleta até a instalação de um ventilador. No entanto, apesar do interesse, Joselmo apresentava limitações na execução das tarefas porque não sabia ler as instruções de instalação. Ao notar o impacto que a falta da leitura causava no aluno, a professora teve a sensibilidade de perceber que, a partir das instruções de eletrodomésticos estava a oportunidade de alfabetizar Joselmo. E, assim, iniciou um processo de alfabetização a partir dos manuais de instruções. Em menos de um ano, Joselmo – aquele menino desenganoado pelos professores e sem potencial para aprender a ler e escrever –, foi alfabetizado e, atualmente, lê textos com

muita dificuldade, mas já consegue compreender as instruções dos manuais necessárias para instalar os eletrodomésticos que lhe solicitam. Como afirmam Souza e Barbosa (2006, p. 42):

ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações.

Além do trabalho pedagógico voltado para o processo de alfabetização de Joselmo, a dedicação da professora a esse aluno “invisível” até então, trouxe muitos avanços para a vida do aluno.

Lúcia, para a maioria dos alunos, representa a professora dedicada, mas para Joselmo ela é a conselheira e a pessoa que acredita nele e o impulsiona para se tornar um rapaz responsável e trabalhador. Em conversa com a docente sobre os avanços conquistados pelo aluno e, também, por outros da turma, não apenas no aspecto pedagógico, mas, sobretudo, no pessoal, ela contou que por pertencer àquela comunidade, conhecia as famílias e frequentava suas casas; fator que facilitava a assistência, fora dos horários das aulas e da sala de aula. Esse pertencimento à comunidade levava a professora a ter um olhar mais sensível e atento às questões que se referem à valorização de suas raízes e identidades, da cultura campesina, como também da educação escolar na comunidade – pois, a grande maioria dos pais nunca tinha frequentado a escola – como um direito adquirido por eles. Assim como Lúcia reconhece a sua importância para a comunidade, também acreditamos que o papel do professor na escola do campo vai além do ensinar a ler e escrever, mas possibilita a aproximação da escola com a realidade local, promove a veiculação de suas crenças e valores, promove a socialização entre os sujeitos, e o fortalecimento de suas lutas. Como defendem Arroyo, Caldart e Molina (2011), Molina e Freitas (2012), a escola do/no campo representa um apoio significativo à comunidade rural na qual está inserida e uma oportunidade de transformação social.

Nas observações realizadas em sua sala de aula era nítida a compreensão de que a docente articulava os saberes escolares com os saberes que emergiam da experiência vivida na comunidade. Fato que consideramos um diferencial na prática pedagógica de Lúcia.

Dettmann (2014), em sua pesquisa na comunidade pomerana, sobre as práticas e saberes que a docente mobilizava para o desenvolvimento de uma educação intercultural, destacou a importância dos saberes culturais e a interação destes com os saberes adquiridos na dinâmica escolar, para a melhoria da prática docente da professora, além de promover o fortalecimento da identidade e a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal.

Pantel (2011), ao realizar um estudo em escolas multisseriadas de Ubirici, também observou que as professoras pertencentes à comunidade onde a escola estava inserida desempenhavam um papel diferenciado na vida dos alunos e de suas famílias, que ia além do papel desempenhado por uma professora. A escola representava um espaço de socialização e de encontro da comunidade, onde as crianças e suas famílias se encontravam – além da igreja. E, neste cenário, as professoras dessas escolas desenvolviam um trabalho que não se restringia ao trabalho pedagógico. Segundo a pesquisadora, esta relação entre as docentes e a comunidade era observada naquelas que moravam na comunidade em que lecionavam e apresentavam um vínculo com as famílias de seus alunos devido ao pertencimento.

Histórias como as de Joselmo e da professora Lúcia, assim como as das professoras das escolas multisseriadas de Ubirici (2011), nos levam a refletir sobre as inúmeras possibilidades que existem de se trazer, para o cotidiano da sala de aula, propostas de um ensino significativo, pautado em atividades que despertem o real desejo dos alunos pela aprendizagem. E esse desejo surge como consequência da significância que elas representam para a vida dos estudantes.

Na atual pesquisa percebemos diferentes estratégias didáticas utilizadas pelas professoras da multisseriação e do 3º ano, no tratamento da heterogeneidade dos níveis de apropriação da escrita e, a seguir, serão descritas as atividades de leitura - realizadas em cada turma -, organizadas em categorias.

a. Atividades iguais realizadas em pequenos grupos

A categoria das atividades iguais realizadas através de agrupamentos, na multisseriação, eram caracterizadas por grupos formados com alunos apresentando níveis diferentes de domínio da escrita e determinados pela própria professora, como está descrito a seguir.

a.1 Leitura e realização de ficha em dupla (multisseriação)

A professora entregou uma ficha com atividades de interpretação de texto – referente ao texto trabalhado anteriormente – sobre a lenda da Vitória Régia -, para ser respondida em dupla.

Apesar da ficha ser a mesma para toda a turma, a estratégia dos alunos se agruparem em duplas foi adotada pela professora com o objetivo de facilitar aqueles que tinham mais dificuldades com a leitura e a escrita. A formação de algumas duplas sofreu a interferência da docente, a fim de que os alunos se agrupassem considerando a diferença no nível de apropriação

do SEA: as crianças com mais dificuldade na escrita deveriam se juntar com aquelas que já apresentassem o domínio da escrita, a fim de que os alunos com menos autonomia na escrita conseguissem responder as perguntas.

Durante toda a atividade, a docente circulou pela sala de aula auxiliando a execução da tarefa, tirando as dúvidas que surgiam. Ao final, todas as crianças conseguiram concluir a ficha pois, a estratégia utilizada pela professora de juntar os pares com diferentes graus de apropriação permitiu que os alunos com menos propriedade da escrita fossem auxiliados em suas dificuldades. Nas situações em que o colega não conseguia ensinar o outro, a professora sempre se fazia presente. Segundo a docente, o fato de os alunos ainda não leitores participarem igualmente das atividades que exigem o domínio da leitura faz com que eles, ao entrarem em contato com o texto, se sintam cada vez mais estimulados e familiarizados com o sistema de escrita.

Assim como a professora, também acreditamos que os agrupamentos em duplas - como forma de organização didática - favorecem as interações e a superação de dificuldades, desde que as atividades propostas representem um desafio para aprendizagem das crianças e não se restrinjam a exercícios de reprodução mecânica, como podemos constatar ao observarmos o desempenho de crianças de seis anos – 1º ano - que já são leitores fluentes e o baixo número de alunos que ainda não se apropriaram da escrita, como mostra a fala da professora Lúcia:

PESQUISADORA – Mas como é que você faz com os alunos que não leem? Como é que eles fazem a atividade?

LÚCIA – Os que não leem? Que não sabem ler...

PESQUISADORA – Isso! Como eles conseguiram fazer?

LÚCIA – Quase todos sabem ler. Só quem não sabe ler é Rian. E esse... André aqui. Mas o restante sabe.

LÚCIA – Ler de jeito nenhum só André e Rian.

PESQUISADORA – Só?

LÚCIA – O restante todo sabe ler. Os piores leem devagar, mas leem.

PESQUISADORA – Mas conseguem fazer a atividade?

LÚCIA – Mas consegue ler e fazer a atividade.

PESQUISADORA – Do primeiro ao quinto ano?

LÚCIA – É, do primeiro ao quinto.

Vale lembrar que a turma é formada por 23 alunos, com idades entre 6 e 17 anos, do 1º ao 5º ano, sendo dois alunos do 1º ano; seis alunos do 2º ano; seis alunos do 3º ano; três alunos do 4º ano; e cinco alunos do 5º ano, totalizando 22 alunos que frequentavam as aulas com assiduidade e uma aluna com deficiência intelectual que, apesar de matriculada, não ia para a escola.

O agrupamento foi a estratégia mais utilizada na multisseriação, fato que justifica a familiaridade que os alunos apresentavam durante a resolução das atividades. A seguir estão outros exemplos de atividades realizadas em grupos.

a.2 Organização de frases (multisseriação)

A professora organizou a turma em grupos pequenos (trios e duplas) e entregou frases desordenadas para os alunos organizarem. As duplas e trios foram determinados pela professora, de acordo com a diversidade do nível de apropriação do SEA, a fim de que os alunos se ajudassem na realização da tarefa. Cada grupo lia as palavras e procurava montar as frases. As frases foram construídas após muitas discussões entre os componentes dos grupos, embora ficasse evidente que a participação dos alunos alfabetizados era maior, mesmo havendo o engajamento de todos na resolução da tarefa. Tal desempenho foi bastante satisfatório para a professora que defendia que a participação dos alunos não leitores, mesmo que de maneira menos atuante, já era suficiente para acelerar o seu processo de apropriação do sistema de escrita.

LÚCIA – [...] é um trabalho chamando muito eles pra irem ao quadro pra escrever, pra ler... essas coisas. Não tem como você chegar e dizer – “Ah, mas fulano de tal está com o sistema de escrita fraco.” Eu vou lá só pra ele? E os outros vão ficar ali soltos? Não, a gente trabalha no grupo e eu vou chamando a atenção: -- “Ei fulano, olhe! Veja e lê porque você ainda não tá lendo direito não. Vamos ver como é que você faz”. Eu vou chamando a atenção dos que eu vejo que ainda não tão bem na leitura.

Segundo a docente, o fato de os alunos ainda não leitores participarem igualmente das atividades que exigiam o domínio da leitura fazia com que eles, ao entrarem em contato com o texto, se sentissem cada vez mais estimulados e familiarizados com o sistema de escrita. Essa realidade não se aplicava à turma do 3º ano, quando acompanhamos esta mesma categoria de atividades idênticas sendo realizada em grupo. Ao longo das observações que fizemos na sala ciclada, nos dois momentos em que presenciamos a estratégia do agrupamento, ela nos pareceu ser pouco utilizada pela professora, devido à postura das crianças no interior dos grupos. Percebemos que, apesar de as crianças estarem fisicamente agrupadas, suas atividades eram realizadas individualmente, como se esta fosse a única maneira de se responder aos exercícios da escola, como podemos perceber na descrição das atividades a seguir.

a.3 Produção de um livro (3º ano)

O primeiro momento em que foi observado este tipo de comando da professora foi durante a atividade de produção de um livro individual. Débora iniciou a aula solicitando a divisão da turma em 5 grupos de cinco alunos, para a realização de uma atividade de produção de texto: confecção de um livro de história, com tema livre. Apesar da liberdade sobre a escolha do tema, a maioria escolheu o tema do Natal para escrever, com exceção de um grupo que preferiu escrever sobre *Minecraft* – jogo eletrônico.

Os grupos foram criados pelas próprias crianças, sem a interferência da professora, seguindo o comando de uma auxiliar a outra na confecção do livro, embora este devesse ser uma produção individual.

Foram entregues seis folhas de ofício cortadas ao meio para serem coladas na forma de um livro e disponibilizados dicionários para cada grupo, no caso de haver dificuldades com a escrita.

A confecção do livro foi iniciada pela ilustração da capa, com exceção da aluna Vitória – considerada a melhor aluna da sala –, que começou a construção do livro pela escrita da história que, segundo ela, levava mais tempo para ser produzida.

Foi possível perceber que a identificação das crianças e suas afinidades foram os determinantes para a formação dos grupos. E, essas afinidades coincidiam com o desempenho pedagógico que possuíam. Ou seja, por apresentarem níveis de apropriação da escrita semelhantes, não foi possível haver ajuda entre os colegas para a realização da atividade, como a professora havia pensado. Sendo este, talvez, o outro motivo que, associado à falta de familiaridade com o trabalho em grupos, tenha resultado na ausência de ajuda entre os pares. Por exemplo, as alunas Vitória e Giovana, que se destacavam na sala de aula por serem consideradas as mais inteligentes, ficaram juntas, enquanto aqueles que apresentavam mais dificuldade também ficaram agrupados, como é o caso do Igor, Miguel, Daniel e Lucas. Os grupos formados apenas por meninos conversavam e brincavam mais que os grupos só de meninas.

Dessa maneira, ao longo da atividade, cada criança foi realizando a confecção do livro individualmente, sem haver contribuição de outro colega. Em alguns momentos, as meninas davam sugestão quanto à decoração dos livros e os meninos conversavam enquanto desenhavam.

Os alunos participantes da pesquisa se organizaram da seguinte forma: Vitória e Giovana ficaram no mesmo grupo; Lucas em outro formado apenas por meninos; e Igor, Miguel

e Daniel em um terceiro grupo. Miguel, Daniel e Igor permaneceram dispersos e brincando, sem produzir o texto, talvez pela falta de domínio do SEA. Conseqüentemente, neste grupo não foi observada nenhuma colaboração ou interesse pela atividade. Igor permaneceu no grupo por pouco tempo devido ao mau comportamento e as brigas com os meninos. Ao ser transferido para um grupo de meninas, recebeu ajuda de uma colega e, neste momento, demonstrou um pequeno interesse pela atividade, mas que durou muito pouco tempo.

Lucas integrou um terceiro grupo, formado apenas por meninos. Estes permaneceram concentrados durante toda a atividade, embora Lucas demonstrasse desinteresse pela produção e ficasse disperso sem realizar a atividade. Por vários momentos se ausentou e, quando a pesquisadora pediu para ver seu livro, não deixou, embora visse que outras crianças estavam mostrando suas produções.

A produção do livro não foi concluída no primeiro dia e, assim, a atividade continuou no dia seguinte. Giovana e Vitória escreveram uma história sobre o Natal e ilustraram todo o livro, demonstrando capricho na produção. Miguel escreveu algumas frases curtas com a ajuda da professora: ele falava a frase e a professora ditava sílaba por sílaba para que ele conseguisse escrever. As páginas restantes foram apenas ilustradas. Neste momento de atendimento individualizado, a criança demonstrava interesse em produzir, mas quando retornava para o seu lugar, permanecia brincando e disperso, talvez pela falta de autonomia para escrever sozinho. Daniel, assim como Miguel, escreveu pequenas frases e alguns nomes dos desejos que esperava realizar. Lucas também escreveu muito pouco, apenas na primeira página e não ilustrou o livro, demonstrando desinteresse com a produção.

O desinteresse demonstrado pelos alunos que ainda não haviam se apropriado da escrita era substituído pela vontade de aprender, nos momentos em que a professora oferecia uma assistência individualizada a cada um. Infelizmente, estas oportunidades tinham um tempo muito restrito e eram prejudicadas pelo comportamento da turma, que se dispersava facilmente. Nesses momentos, a professora rapidamente pedia que a criança retornasse ao seu lugar e continuasse a responder os exercícios. Ao voltar para as suas mesas, essas crianças voltavam a ficar dispersas e não davam continuidade à realização da ficha por não conseguirem realizá-la sem ajuda de um leitor.

Apesar da assistência individualizada da docente constituir uma excelente estratégia para promover a aprendizagem dos alunos, no caso descrito, mesmo percebendo o interesse da professora para auxiliar as crianças que ainda não sabiam ler e escrever, seus esforços não surtiam os efeitos esperados. Sua assistência não dispunha de tempo suficiente para promover

o aprendizado necessário para as crianças avançarem. Tanto a professora mostrava angústia em não saber o que fazer para ajudar estas crianças, quanto os alunos também se sentiam desmotivados e desinteressados nas aulas, como se estas não fossem planejadas para eles.

Após o momento inicial da escrita do livro, a professora começou a chamar as crianças, individualmente, em sua mesa, para observar a produção de cada uma. No final da aula, todos os livros foram levados para a sua casa, a fim de fazer as correções necessárias. Quando a pesquisadora perguntou como estas correções eram feitas, Débora informou que sublinhava de lápis as palavras com erros ortográficos e, na aula seguinte, devolvia para as crianças e fazia a correção coletiva no quadro. Nesse momento, cada aluno tinha o livro em mãos, apagava a palavra errada e substituía pela correta, registrada no quadro pela professora.

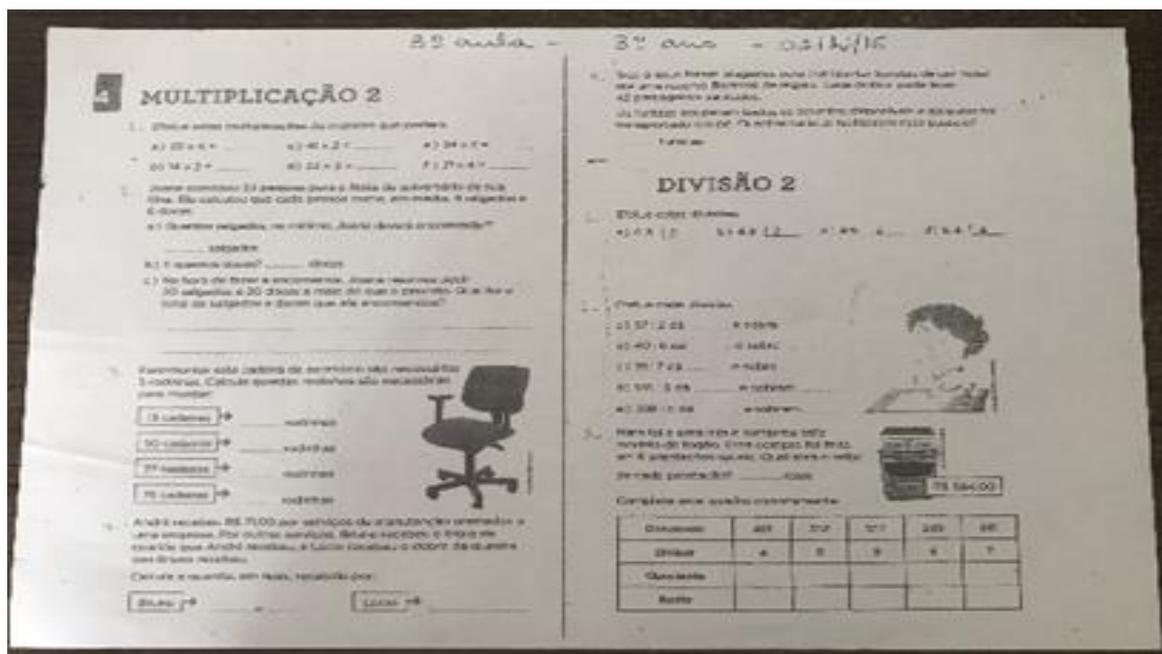
Segundo a professora, esta confecção do livro fazia parte da culminância de uma atividade iniciada no início do 3º ano, com o objetivo de avaliar a progressão das crianças em relação à escrita de texto. No início do ano letivo, os alunos confeccionaram um livro apenas ilustrado – por ainda não apresentarem autonomia na escrita – e, agora, um livro com história escrita para uma exposição na sala de aula. Nesta exposição de livros, - que acontecerá no final do ano - cada autor vai apresentar seu livro para a turma e, depois, deixá-lo exposto em uma sapateira montada na sala de aula. Segundo a docente, todos os dias um aluno vai escolher um livro aleatoriamente (sem saber quem escreveu) para ler na sala.

Ainda sobre a utilização do agrupamento para a realização das tarefas, esta estratégia também se estendeu às aulas de Matemática.

a.4 Resolução de uma ficha de matemática (3º ano)

A professora explicou, no quadro, a ficha de matemática sobre as quatro operações: operações de multiplicação envolvendo 2, 3, 4 e 5, e divisão com 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8; problemas de multiplicação, adição e divisão. Também informou que não seria permitido o uso de calculadora nem da tabuada e que os alunos que tivessem dúvidas, poderiam sentar-se junto com outro colega. Embora a professora tivesse avisado que seria permitido a ajuda entre os pares durante a realização da ficha, as crianças não se agruparam, com exceção de um menino que foi sentar ao lado de um colega - mas isso durou pouco tempo – e, em seguida, desistiu e voltou para o seu lugar, demonstrando, mais uma vez, a pouca familiaridade da turma com este tipo de comando.

Figura 8 – Exemplo de exercício de multiplicação (3º ano)



Ao iniciar a correção, a professora chamou alguns alunos para resolverem as questões no quadro e explicar aos colegas como tinham chegado ao resultado apresentado. Depois da correção, a professora chamou - para a sua mesa - alguns alunos que tinham questões pendentes na ficha.

Igor, Daniel e Lucas permaneceram com a mesma postura de sempre: não realizaram os exercícios e ficaram dispersos. A professora veio até a mesa de Daniel para auxiliar na tarefa e, depois, ele continuou concentrado resolvendo as contas, até chegar na parte dos problemas, quando desistiu. Uma colega que estava sentada na sua frente veio “ajudá-lo”, ditando as respostas de algumas questões da ficha. As que não foram ditadas, não foram resolvidas.

Miguel, por sua vez, inicialmente tentou sozinho resolver as questões, mas não conseguiu e, também, desistiu. A professora o chamou até a sua mesa e ajudou a resolver as operações de multiplicação através da adição. Quando retornou para o seu lugar, ficou de cabeça baixa e não tentou mais responder as demais questões por não conseguir fazê-las sozinho.

As demais crianças não alfabetizadas permaneceram dispersas e deixaram a ficha sem respostas. Esta era uma situação corriqueira na sala de aula do 3º ano e presente nas diferentes estratégias utilizadas pela docente, apesar do seu esforço em atender as crianças em suas dificuldades.

O acompanhamento da rotina das duas realidades de sala de aula - o 3º ano e a multiseriada - demonstra uma facilidade maior da professora da multiseriada em lidar com

a heterogeneidade da turma. Talvez, pelo fato das diferenças de idade, de série e de conhecimento já estarem intrínsecas na estrutura da multisseriação e, sendo assim, a docente acaba por desenvolver estratégias próprias - muitas vezes criadas no improviso do chão da sala de aula, a partir da necessidade de atender uma realidade que não pode ser mudada – que favorecem o progresso da aprendizagem dos alunos, razão pela qual destacamos a importância de se refletir sobre a construção dos saberes docentes, a partir da perspectiva dos saberes da prática. Segundo Tardif (2002), a prática docente é constituída de diversos saberes, provenientes dos diferentes espaços de formação (acadêmica e profissional), dos documentos prescritivos de organização pedagógica e curricular, da prática profissional vivenciada no chão da sala de aula e da troca entre os pares.

Nos contextos heterogêneos da sala de aula, é essencial que a professora planeje atividades e reflita nas estratégias que serão adotadas para que todos os alunos sejam incluídos. Nas observações das salas de aula pesquisadas, percebemos que o êxito das atividades está muito mais relacionado às estratégias que a professora utiliza para conduzi-las do que na diversidade delas. Na realidade da multisseriação, os agrupamentos mostraram resultados satisfatórios em relação ao atendimento da heterogeneidade de conhecimento dos alunos. No entanto, esta mesma estratégia de agrupamento, quando adotada pela professora do 3º ano, não apresentou resultados satisfatórios devido à falta de familiaridade das crianças para realizar atividades em grupo. Nestes casos, como já comentamos anteriormente, as crianças permaneciam agrupadas fisicamente, mas respondiam individualmente suas atividades, sem interagir com os colegas, a não ser para brincar e conversar.

Como podemos perceber no quadro das categorizações, as atividades iguais foram as mais observadas nas duas turmas – multisseriação e 3º ano -, porém abordadas de maneiras distintas. Fato que lhes rendeu a criação de diferentes categorias.

A segunda categoria criada refere-se, igualmente, às atividades idênticas sendo que realizadas com a ajuda dos colegas ou da própria professora.

b. Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora

Nesta categoria encaixamos as situações didáticas que foram planejadas para todos os alunos da turma, mas que atenderam à heterogeneidade dos alunos através do atendimento individualizado da professora e/ou da ajuda entre os colegas. A ajuda entre os pares, tão presente no cotidiano da multisseriação, nos leva a acreditar ser o grande diferencial para o

avanço na aprendizagem dos alunos, se comparado com o desempenho dos alunos do sistema ciclado de ensino.

Na multisseriação foi possível perceber que os alunos interagem e se ajudam mutuamente, independente do comando da docente, como se esta postura tivesse se transformado em um hábito já interiorizado entre as crianças. Fato que nos permite concordar com a professora, quando afirma que, mesmo sem autonomia na escrita, os alunos avançam em seu processo de apropriação da escrita apenas por acompanhar e participar das atividades planejadas para os alunos alfabetizados. Essa realidade pode ser confirmada quando observamos crianças de apenas 6 anos já lendo e escrevendo com autonomia, enquanto outros, “matriculados” em séries mais avançadas, ainda não tinham concluído o processo de alfabetização.

A descrição das atividades a seguir ilustra como acontecia a dinâmica da turma multisseriada, quando a atividade era a mesma para todos os alunos e estes se auxiliavam durante a execução desta.

b.1 Leitura de gráfico (multisseriação)

A aula foi planejada para o trabalho com o gênero entrevista. Para a discussão do gênero, a professora trouxe um vídeo (10 min) sobre diferentes tipos de entrevistas: entrevista de emprego; entrevista esportiva, entrevista de satisfação do cliente, entrevista médica; e fez uma breve explicação sobre cada uma. Em seguida, solicitou que os alunos realizassem uma entrevista, na sala de aula, sobre as frutas que existem na região e a que cada criança gostava mais de comer. A professora escolheu um aluno para ser o entrevistador da turma. Enquanto a criança perguntava para cada colega qual a sua fruta favorita, a professora registrava no quadro as respostas. A partir desse registro, o gráfico ia sendo construído e apresentado para a turma.

Após esse primeiro momento, cada criança recebeu uma ficha com um gráfico para ser concluído e algumas perguntas do tipo: 1- Qual sua fruta preferida? 2- Qual a diferença entre a mais preferida e a menos preferida? 3- Quantos alunos foram entrevistados?. Cada coluna deveria ser pintada de acordo com o número de alunos participantes e as frutas citadas (registradas no quadro branco da sala). A leitura da ficha - com o gráfico e as perguntas - foi realizada individualmente, mas aqueles que ainda não conseguiam realizar a leitura sozinhos, contaram com a ajuda dos colegas mais experientes - independente da solicitação docente - e todos conseguiram concluir a atividade.

O estímulo para que os alunos escrevessem era evidente durante toda a aula, principalmente para aqueles que ainda não tinham o domínio do SEA. A professora sempre verbalizava que cada um deveria escrever como sabia - independente da escrita estar correta ou errada – e, dessa maneira, conseguia envolver a turma inteira nas situações didáticas que eram propostas. Essa realidade era bastante distinta da observada no 3º ano, em que não havia a colaboração entre os colegas e a professora não conseguia atender cada criança individualmente em suas dificuldades, havendo, frequentemente, um desinteresse pela aprendizagem de novos conhecimentos, com exceção de Miguel que demonstrava uma grande vontade de aprender a ler e escrever.

Por meio da vivência na turma da multisseriação e do 3º ano, percebemos que muito mais importante que a escolha da atividade e a determinação de serem elas idênticas ou diversificadas, estava a estratégia que cada docente adotava ao executá-la. Os resultados favoráveis ou não, em resposta à atividade, estava na forma de conduzir a sua realização pelo professor e na maneira como os alunos eram preparados para aceitar “como natural” o fato de haver, na mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de conhecimentos e graus de dificuldades distintos, que exigiam um olhar mais individualizado da professora e uma colaboração maior dos pares.

b.2 Leitura individual - contação de história (multisseriação)

A contação de histórias fazia parte da rotina diária da multisseriação. A leitura acontecia logo no primeiro momento após a oração. Todos os dias, a professora escolhia três crianças para ler o livro no grande grupo. As crianças que ainda não tinham autonomia na leitura também participavam deste momento porque, em geral, a docente indicava para elas um livro de ilustração ou de frases bastante curtas. O importante era que a atividade envolvesse toda a turma, como mostra o trecho da entrevista com a docente

PESQUISADORA – Ô Lúcia, e os alunos que ainda não leem? Como é que você faz para eles participarem da contação de história? Eles levam o livro pra casa assim mesmo?

LÚCIA – Levam mesmo assim. Tipo Ryan, Ryan é bem assim. Ele chegava e não falava, mostrando o livro pra mim. Mas ele é...eles vão aprendendo a ler na medida que a gente vai colocando um texto em cartaz, no quadro. E depois começa a entregar os livros. Entendes? [...] E vou chamando cada um pra ler e... mas todos os dias eu faço leitura no início da aula, ninguém fica sem leitura não. Tinha o tapete da leitura, às vezes eu também tiro da internet. Eu esqueci de dizer a tu. Tiro da internet aquelas mensagens, imprimo, recorto, espalho num tapete. [...] E vou colocando. Cada um escolhe sua mensagem e

vai ler em pé para os outros também. Até quem não tem autonomia pra ler, né, pega as mensagens. Tipo André, né, aí o outro do lado vai ajudar. “Vamos, pegou a sua? Vamos, André, lê comigo. Alguém lê com ele.” Aí vai lendo com ele. E ele tá até lendo.

Na hora da leitura, a professora chamava, individualmente, estas crianças para lerem ao seu lado. Em geral, as crianças liam sem constrangimento e, quando era preciso, a docente corrigia a pronúncia das palavras. A falta de constrangimento, tão comumente observado nesta turma, parece ser consequência da postura da professora e da própria dinâmica de ajuda mútua que se estabelece na multisseriação. E, também, por estar intrínseco na multisseriação o fato de a turma ser formada por “multi séries”, por “multi idades” e, conseqüentemente, “multi níveis de conhecimento”. A professora permanecia atenta às diferenças apresentadas pelos seus alunos em relação à autonomia na leitura e auxiliava sempre cada um. Por se tratar de uma turma multisseriada, estas ocorrências eram comuns no dia a dia e não intimidavam os alunos a participarem.

b.3 Leitura de texto (multisseriação)

A professora iniciou a aula com uma conversa sobre “cardápio” e explicou a função deste gênero textual, os locais onde são encontrados e citou alguns exemplos. Em seguida, fez o registro do texto no quadro para os alunos copiarem no caderno e lerem em voz alta – em coro. Após a leitura, a docente entregou uma ficha com uma tabela para que as crianças montassem o seu cardápio com os alimentos que costumavam comer no dia a dia.

A confecção do cardápio foi feita individualmente, mas, como sempre acontecia, as crianças com dificuldades na leitura contaram com a ajuda dos colegas e da professora e conseguiram realizá-la.

Se por um lado, sempre houve uma interação de toda a turma nas situações didáticas da multisseriação, por outro, esta realidade não foi observada no 3º ano, apesar de termos encontrado, igualmente nas duas turmas, a prevalência de atividades idênticas para toda a turma. No entanto, a condução da atividade e comportamento dos alunos diferia bastante, como já comentamos. Em uma, ficou clara a ajuda entre os pares para a superação das dificuldades pedagógicas, e, em outra, o isolamento e a individualidade para resolvê-la. A seguir, comentamos algumas situações didáticas observadas no 3º ano que melhor ilustram o que estamos afirmando.

b.4 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

A leitura do texto “Por que o pinheiro é uma árvore de Natal?” foi realizada com o seguinte comando: a professora iniciava a leitura do primeiro parágrafo e escolhia um aluno para dar continuidade à leitura e, outras vezes, pedia que alguém se oferecesse para continuar. Ao longo da leitura, algumas crianças não conseguiam acompanhar, seja porque ainda não tinham familiaridade com a escrita, ou porque não estavam com o texto em mãos (o texto havia sido distribuído em aula anterior). Ao término da leitura, a professora parabenizou os alunos que leram em voz alta e disse que aqueles que ainda não liam também estavam de parabéns por terem acompanhado a atividade.

Após este primeiro momento, foi realizada a discussão oral do texto em que eram enfatizadas as boas ações, a ajuda ao colega e a ênfase no estudo como oportunidade de conquistar um futuro melhor. O texto já havia sido trabalhado e discutido na semana anterior e a professora estava apenas recapitulando a mensagem do texto. Em seguida, foram entregues duas fichas de interpretação de texto, gramática, uso do dicionário e ditado, para serem respondidas. As atividades foram realizadas individualmente, nas bancas enfileiradas. A professora foi lendo questão por questão e explicando cada comando, as crianças que não liam ficavam dispersas ou brincando na mesa (fazendo a ficha de canudo e dobraduras). Ao concluir a explicação inicial para o grande grupo, a docente avisou que os alunos que não sabiam ler deveriam esperar que ela iria ajudar, como sempre tentava fazer. Sendo assim, chamou duas crianças individualmente – Miguel e Igor -, na sua mesa.

Embora fizesse um grande esforço para que as crianças conseguissem responder às questões, a atenção dada a cada uma não era suficiente para que conseguissem realizar a tarefa e, muito menos, para que conseguissem avançar em seus conhecimentos e vencer suas dificuldades. Por esta razão, ao retornarem para suas bancas, permaneciam dispersas e desinteressadas e não concluíam a ficha.

Se durante a realização da primeira ficha a docente procurou auxiliar os dois alunos, o mesmo não aconteceu no momento do ditado (2ª ficha). As palavras e as frases foram ditadas para o grande grupo para que todos “escrevessem” ao mesmo tempo e não foi utilizada nenhuma estratégia pedagógica que atendesse os alunos que não sabiam escrever. Igor, Daniel e Lucas não realizaram a atividade e permaneceram dispersos, entretidos em outras atividades (unir o lápis com durex – Igor; olhando tabela de bandeiras de outros países - Lucas). Miguel realizou

o ditado escrevendo as palavras e frases ditadas utilizando letras de forma aleatória, sem relação grafia e som, como se tentasse a todo momento aprender a escrever.

A correção do ditado foi feita no quadro para que a turma inteira acompanhasse. A professora chamava os alunos para escreverem as palavras no quadro e pedia que os demais corrigissem no caderno (se estivesse certo mandava que colocassem o C de certo e quem errasse deveria corrigir). Ao final da correção, cada criança dava a sua nota e, aquelas que acertavam a escrita no quadro, eram aplaudidas. Os estudantes que ainda não haviam se apropriado da escrita, não fizeram a correção e permaneceram atentos em outras atividades. Miguel não corrigiu as palavras que escreveu, mas quando a professora perguntou quem tinha se saído bem no ditado, levantou a mão.

O longo de todas as atividades, podíamos perceber a angústia da professora ao se sentir impotente para fazer estes alunos avançarem em relação ao domínio da escrita. Era como se, no contexto da sua sala de aula, ou ela direcionasse a atenção para a maioria da turma – que já estava alfabetizada – e elaborasse as atividades voltadas para o nível de apropriação da escrita em que se encontravam; ou, então, atendessem os que ainda não estavam alfabetizados e os priorizassem em relação aos demais. A heterogeneidade da turma parecia ser muito difícil de ser contemplada pela professora, parecendo manter a antiga ideia de que só se consegue trabalhar com êxito em turmas homogêneas pois, caso contrário, a diversidade não pode ser atendida de maneira satisfatória. Talvez, seja esta a razão para o planejamento da professora ser único para todos e voltado para aqueles que se enquadram no nível de desenvolvimento pedagógico esperado para a série.

Após a correção, a professora pediu que os alunos colassem ficha no caderno de português. Nesse momento, todos atenderam o comando, inclusive aqueles que haviam permanecidos dispersos.

1ª ficha (figuras 8 e 9)

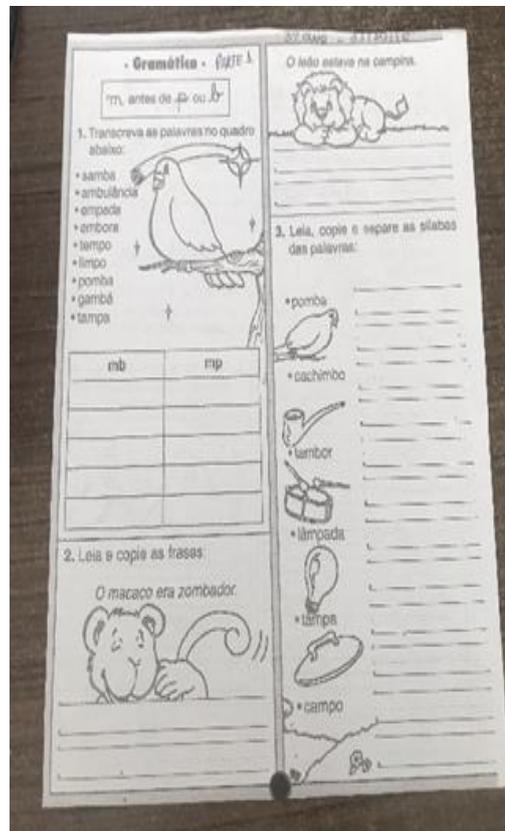
1. Interpretação do texto: 1- Destaque as letras maiúsculas, acentuações e pontuações com lápis vermelho. 2- Numere os parágrafos. 3- Copie as palavras destacadas do texto e escreva o significado de cada uma. 4- Relacionar as palavras com as frases abaixo (3 palavras). 5- Qual foi a solução que o anjo encontrou para que o pinheiro pudesse presentear o Jesus?

2. Gramática: 1- M antes de p e b (colocar nas colunas as palavras dadas mp e mb). 2- Ler e copiar as frases. 3 - Ler e copiar e separar as sílabas das palavras (imagem acompanhada da palavra).

Figura 9 – 1ª ficha (interpretação de texto)



Figura 10 – 1ª ficha (gramática)



2ª ficha (figuras 10 e 11)

1. Ditado - Registrar o texto e as palavras ditadas, corrigir com o professor e a turma.
2. Gramática: 1- Ordenar as sílabas das palavras. 2 - Numerar as palavras observando as figuras. 3 - Qual a letra que vem depois do M. 4 - Complete com M ou N. 5. Complete com M ou N e copie as palavras.

Figura 11 – 2ª ficha (ditado)

57 Novembro - 2016

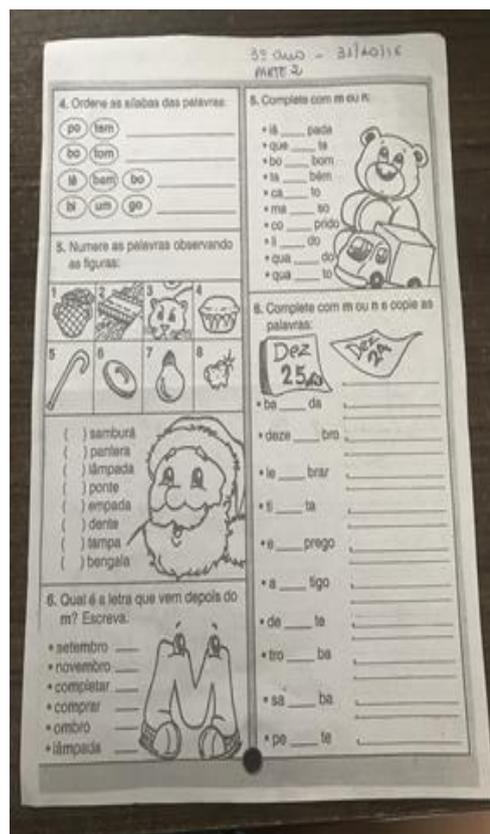
RETA 1

☆ - Ditado - ☆

- Ouvir o texto com atenção.
- Interpretar o texto oralmente.
- Discutir ortografia, pontuação e acentuação.
- Registrar o texto e as palavras ditadas com atenção.
- Corrigir juntamente com o(a) professor(a) e a turma.
- Avaliar o desempenho.

Two angels are shown on the left side of the page, one above the other, with musical notes around them. Below the angels are four empty rectangular boxes for writing. To the right of these boxes is a drawing of a Christmas tree decorated with stars and ornaments. At the bottom of the page, there is a performance evaluation scale with five checkboxes and labels: ÓTIMO, MUITO BOM, BOM, REGULAR, FRACO.

Figura 12 – 2ª ficha (gramática)



b.5 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

Após a oração inicial, a professora entregou uma ficha com o texto “O que é Natal?” para ser lido e algumas questões para os alunos responderem. Desta vez Débora não leu o texto para a turma. Após a entrega da atividade, foi observado o que já era rotineiro acontecer: Igor, ao receber o texto, não seguiu o comando da atividade e ficou pintando a gravura. Daniel e Lucas permaneceram dispersos e Miguel tentou ler e responder as perguntas. A pesquisadora tentou se aproximar destas crianças para melhor observar suas tentativas de fazer os exercícios. Igor e Miguel, como já foi mencionado, tinham muita dificuldade para ler e eram poucas as sílabas que reconheciam. Daniel apresentava uma leitura silabada mas conseguia compreender o sentido do texto.

Nesta atividade a professora não fez nenhum atendimento individualizado e, por ser uma ficha mais longa, a maioria da turma não conseguiu concluir antes do recreio. A professora orientou que colassem a ficha no caderno e concluíssem em casa.

Figura 13 – Ficha de leitura e interpretação de texto (1ª parte)

Nome: _____ Data: _____

ESCOLA: _____

PARTE 1 **Língua Portuguesa** 6ª aula
30/11

1. Leia o texto com bastante atenção:

O que é Natal?
(Ana Maria Machado)

Você sabe mesmo o que é Natal?
Pois André não sabia.
E decidiu a fazer perguntas...

André estava ajudando a mãe dele a arrumar a sala para a festa. Armaram o presépio. Penduraram bolas na árvore. Enfeitaram as portas. Pensaram os vidros da janela. Tudo para o Natal.

E André quis saber:
— Mãe, que é Natal?
— É a festa do nascimento do menino Jesus.
Mas antes que ela explicasse mais, a campainha tocou. Tia Marta e tio Valdemar estavam chegando. Ele estava muito contente e disse:
— Minha mãe está cheia de gente comprando coisas. Vou fazer firme. Natal é um tempo ótimo para ganhar dinheiro.

Mãe, tia Marta, não parecia contente. Estava era muito cansada. Sentou numa poltrona, tirou os sapatos, pediu um copo d'água e felou.
— Esse negócio de comprar presentes me mata. Natal é um inferno.



Figura 14 – Ficha de leitura e interpretação de texto (2ª parte)

PARTE 2

André ouviu aquilo e ficou pensando. Não estava entendendo nada. Saiu da sala e foi para o quintal. No corredor, ouviu a irmã mais velha falando no telefone:

— Estou louca para chegar logo o Natal, para eu usar meu vestido novo.

E na cozinha, no meio de uma porção de fôrmas e panelas, a cozinheira reclamava:

— Eu não agüento mais. Todo Natal é esta trabalhadeira...

Cada vez André entendia menos.

Ainda bem que Henrique estava brincando na calçada. Henrique era o primeiro aluno da classe, sabia sempre todas as lições, respondia a tudo. Devia saber. André resolveu perguntar:

— Henrique, que é Natal?

— É a capital do Rio Grande do Norte.

Mas Tião, o filho do porteiro do prédio ao lado, corrigiu:

— Natal era um cara lá de Madureira, que ajudou muita gente. Ele era da Portela, mas já morreu.

Figura 15 – Ficha de leitura e interpretação de texto (3ª parte)

PARTE 3

... Lá dentro, um anúncio no rádio gritava:
 ... Aproveite o Natal e troque sua geladeira!
 E depois:
 ... O Natal é um presente que você trabalhou para merecer.
 ... O Natal de Henrique e o do rádio não podem ser o mesmo. Enquanto
 André pensava, viu que a mãe vinha chegando. Depois de lhe dar um beijo, ela
 perguntou:
 ... Você está se portando direitinho, André? Amanhã é Natal, dá de menino
 bonzinho ganhar presente.
 André resolveu perguntar ao pai, de noite, quando ele chegasse do trabalho.
 E ouviu isto:
 ... É um dia ótimo, feriado. Não tenho trabalho.
 Antes de dormir, André ficou deitado, pensando naquilo tudo. A cabeceira
 dele lembrava todas aquelas coisas: Natal é o nascimento de Jesus. É um
 tempo ótimo para ganhar dinheiro. É dia de ficar em casa sem trabalhar. É uma
 trabalheira. É um presente. É um inferno. É hora de trocar a geladeira. É um
 homem lá de Madureira. É a capital do Rio Grande do Norte. É dia de botar
 vestido novo. É dia de menino bonzinho ganhar presente.



Figura 16 – Ficha de leitura e interpretação de texto (4ª parte)

PARTE 4

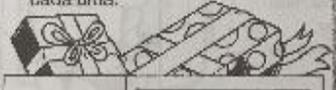
- Interpretação de Texto -

1. Destaque as letras maiúsculas, acentuações e pontuações com o lápis de cor vermelho.

2. Numere os parágrafos do texto.
Quantos? 

3. Qual é o título do texto?

4. Qual é o nome da autora?

5. Copie as palavras destacadas no texto e escreva o significado de cada uma:


6. Ordene as frases de acordo com o parágrafo de número 27 e relacione-as com os personagens:

() É um presente.

() É um homem lá de Madureira.

() É uma trabalhadora.

() É dia de ficar em casa sem trabalhar.

() É dia de menino bonzinho ganhar presentes.

() É dia de botar vestido novo.

() É um inferno.

() É hora de trocar a geladeira.

() Natal é o nascimento de Jesus.
Mãe de André

() É um tempo ótimo para ganhar dinheiro.

() É a capital do Rio Grande do Norte.

b.6 Produção de texto (3º ano)

No início da aula, a professora solicitou que os alunos produzissem um texto pequeno com base em quatro gravuras. Inicialmente, Débora conversou com os alunos sobre as estações do ano representadas nas imagens da atividade. Igor permaneceu disperso e Lucas e Daniel começaram a realizar a tarefa sozinhos. Miguel solicitou ajuda da professora, que foi se sentar ao seu lado. Como acontecia com frequência, o atendimento da professora às dificuldades da criança não surtia o resultado esperado porque durava muito pouco tempo. Quando a docente se afastava, Miguel continuava tentando fazer a produção, mas não conseguia. Pela primeira vez, quando percebeu que a pesquisadora o observava, pediu que ela lesse as duas palavras que havia escrito – pois, ele não conseguia entender. Então, novamente, a professora chamou Miguel para a sua mesa.

Débora começou pedindo que Miguel observasse as imagens e identificasse o que elas estavam representando. Nesse momento explorou rapidamente cada estação do ano e pediu que ele iniciasse o texto no caderno, primeiro colocando o título. A criança tentou escrever, mas, como não sabia escrever sozinho, não conseguiu e a professora começou a dizer letra por letra, como veremos no diálogo a seguir:

DÉBORA – Se nós estamos falando das quatro estações, como é que vamos fazer?

MIGUEL – Estações?

DÉBORA – Sim! Nós não estamos falando das quatro estações? Então coloca aí... as quatro...?

MIGUEL – Estação.

DÉBORA – Isso.

(Nesse momento a criança escreveu: As 4 e)

DÉBORA – Es-ta... coloca o S... ES - TA

MIGUEL – T e A né tia?

DÉBORA – Isso. Agora ÇÕES.... Ç (o aluno não soube fazer e a professora repetiu) Ç...aquele que você fez... o C com o tracinho (a criança continuou sem saber)... faça aqui o C de CASA (a criança faz errado e apaga. A professora avisa que vão continuar depois).

DÉBORA – Olha, depois nós vamos continuar tá!

Nesse momento, Miguel volta para a sua mesa e continua tentando escrever o texto, mesmo que sem êxito. Como sempre acontecia, a docente não conseguiu tempo de voltar a ajudar a criança na produção do seu texto e a atividade ficou inacabada.

Quando tocou o sinal para o recreio, grande parte da turma ainda não havia concluído a atividade e a professora pediu que terminassem em casa e trouxessem no dia seguinte.

b.7 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

A professora entregou uma ficha de leitura e interpretação do texto “A árvore de Beto”. Após a distribuição desta, pediu que todos lessem em silêncio e avisou ao Igor que iria fazer a leitura individual com ela. Primeiro chamou Miguel– e não Igor - para sentar-se ao seu lado e fazer a leitura individual com a sua ajuda. A criança leu com ela apenas um parágrafo, com muita dificuldade e, por isso, não conseguiu entender o que estava lendo e voltou para a sua mesa. Mais uma vez, a docente sentiu dificuldade em atender, individualmente, as crianças que ainda não liam nem escreviam com autonomia. A utilização desse esquema de ação, na perspectiva da pesquisadora, além de se restringir a poucos alunos, não surtia o efeito desejado nem atendiam as individualidades dos que iam até a sua mesa. Mesmo assim, em todas as aulas observadas a estratégia para auxiliar os estudantes nas atividades de leitura era sempre a mesma

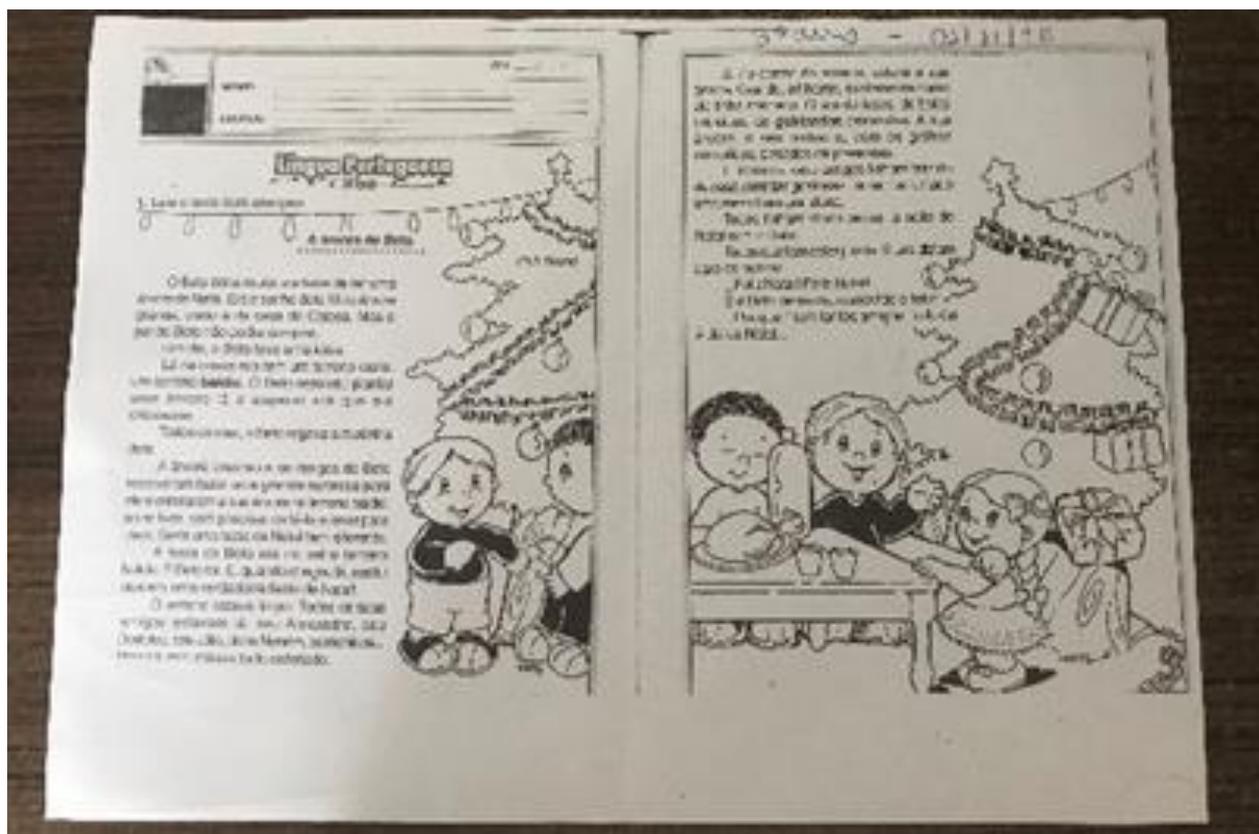
e pautada no trabalho de decodificação da escrita. Essa realidade nos leva a pensar que a professora considerava que apenas os atendimentos individuais poderiam favorecer que os alunos avançassem em suas habilidades de leitura. Dessa maneira, pouco propunha outras estratégias de ensino consideradas favoráveis para a evolução das aprendizagens dos alunos, como, por exemplo, os trabalhos em grupo (duplas e outros tipos de agrupamentos).

Outro aspecto que dificultava o atendimento individualizado da professora era o fato do tumulto que gerava na turma, na hora que a docente se dedicava a uma só criança e deixava de observar a turma como um todo. As outras crianças interrompiam a professora pedindo para ir ao banheiro ou para reclamar de algum colega e permaneciam inquietas, em sua maioria.

No segundo momento, após algum tempo – segundo a professora, o suficiente para as crianças realizarem a leitura individual do texto - a docente iniciou a leitura em voz alta do texto e, em seguida, pediu que outros dois alunos continuassem com a leitura. Durante a leitura compartilhada, as crianças que ainda não sabiam ler permaneciam dispersas: Igor ficou com a cabeça baixa e os outros ficaram pintando e recortando. Miguel tentou acompanhar na ficha, mesmo com toda a sua dificuldade, mas não conseguiu.

Após a leitura compartilhada, a professora perguntou quem gostaria de explicar o que havia entendido do texto. Fez algumas perguntas e as crianças responderam. Ao final, pediu que todos colassem a ficha no caderno e iniciou outra atividade, também utilizando ficha.

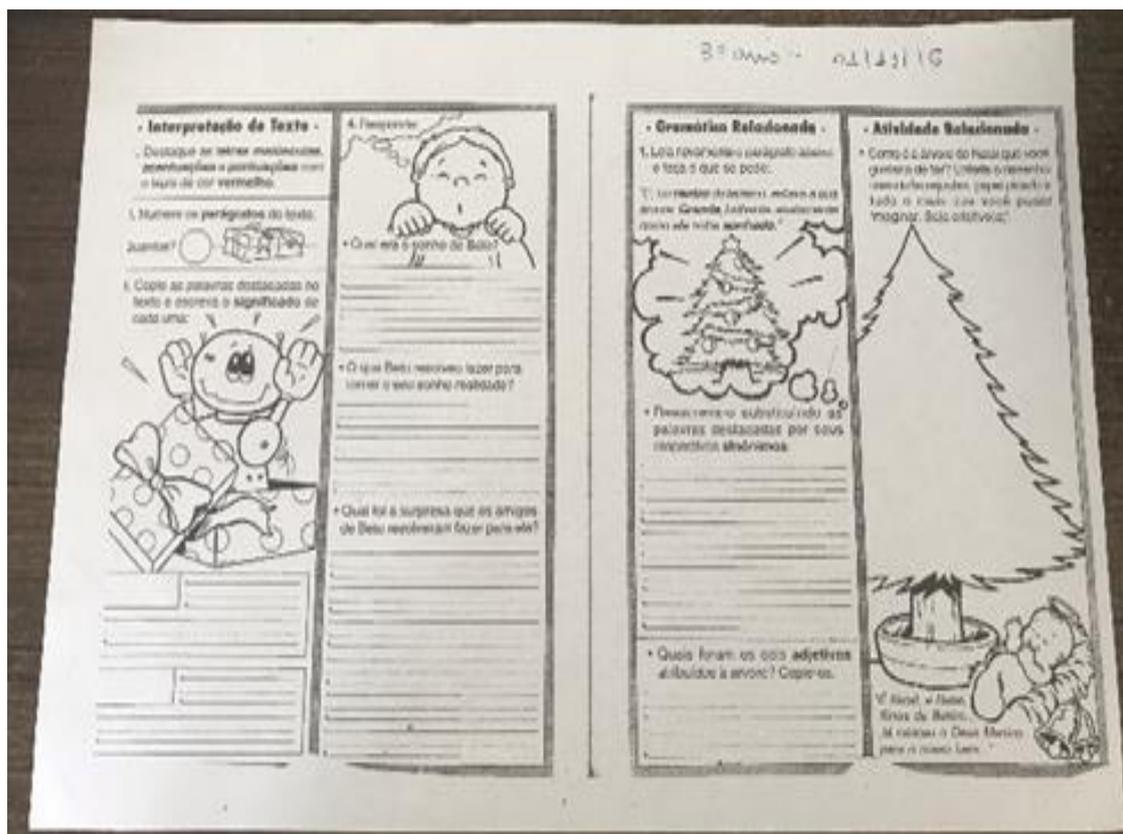
Figura 17 – Ficha de leitura e interpretação de texto



b.8 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

Logo após o término da ficha anterior, a professora distribuiu outra ficha com atividades de interpretação de texto. Miguel, assim que recebeu a tarefa, começou a preenchê-la. O que mais nos chamou a atenção é que, mesmo sem conseguir entender o enunciado da questão, ele respondia, retirando as palavras do texto, demonstrando uma vontade de fazer a atividade e de ler. Igor e Daniel continuavam pintando ou entretidos em outra atividade.

Figura 18 – Ficha de atividades de interpretação de texto



A turma permaneceu dispersa durante esta atividade. Apenas pintavam e recortavam as figuras da ficha. As atividades não eram realizadas, com exceção da Vitória e Giovana - que eram as melhores alunas da sala - e de Miguel que tentava responder do “seu jeito”. A professora chamou Miguel na sua mesa para ajudá-lo a fazer a tarefa e utilizava a mesma estratégia de sempre: lia o texto com ele e marcava a resposta para que ele copiasse. O mesmo também acontecia quando a criança voltava para a sua mesa: tentava continuar a ficha novamente do “seu jeito”: uma cópia aleatória das palavras do texto. A criança demonstrava uma grande vontade de aprender a ler e escrever. Os outros alunos não alfabetizados continuavam apenas pintando, recortando e colando a ficha no caderno.

As tentativas da professora de favorecer o ensino da leitura além de não serem suficientes para atender à heterogeneidade da sua turma, não despertavam o prazer de ler nas crianças e, o mais preocupante, geravam uma desmotivação naqueles que ainda não dominavam a escrita. Talvez a ênfase nessa prática tenha ocorrido pelo fato de os alunos estarem no último ano do ciclo de alfabetização e a docente se sentir angustiada ao perceber que alguns alunos ainda não apresentavam a fluência leitora esperada para o 3º ano do ensino fundamental. No entanto, sabemos que muitas outras estratégias para o ensino da leitura poderiam ser adotadas

na sala de aula para que as crianças se apropriassem do sistema de escrita de maneira mais lúdica e prazerosa; bem diferentes das fichas utilizadas em todas as aulas observadas.

Ao perceber o uso constante das fichas de atividades, a pesquisadora conversou com a professora sobre a elaboração desse material e o uso do livro didático. A seguir está um trecho da conversa:

PESQUISADORA – Débora, essa semana eu vi que você trabalhou bastante com ficha, né?

DÉBORA – Isso!

PESQUISADORA – Fichas de leitura, de interpretação de textos, fichas de gramática, de Matemática. Você me disse que são atividades retiradas de diferentes livros didáticos, não é isso. E o livro didático adotado pela escola? Você utiliza?

DÉBORA – Trabalho muito com o livro didático, na terceira unidade praticamente eu comi o livro. Eu disse com os meninos: Vamos comer esse livro de Português e Matemática. Falta pouco...pouco, pouco. Esses dois faltam pouquíssimo.

(a professora mostra os livros didáticos de Português e Matemática para mostrar que estão quase concluídos.)

PESQUISADORA – Estou vendo!

DÉBORA – E como nesse livro eles não podem responder questão nenhuma no livro porque vai até 2018. O que eu faço? Vamos explorar o livro, vamos trabalhar um texto. Trabalhou, leu esse texto? Ai vem essa atividade. Eu escolho aquela questão que mais eles tiveram conhecimento, que mais eles gostaram. Tiro xerox, faço montagem...e faço montagem das minhas fichas. Vamos supor, eu tiro xerox disso aqui...ai eu não quero todas essas atividades aqui, todos os quesitos. Ai eu vejo o quesito que eu quero, recorto e faço uma montagem lá na folhinha.

PESQUISADORA – Ai você cola no caderno?

DÉBORA – É, colo no caderno. Entendeu? Como eles não podem responder aqui, eu tiro. E muitas vezes tem questão que eu digo: É atividade tal, da página tal...vamos supor, atividade da página 127. A questão dois e três, vocês vão copiar...transcrever lá no seu caderninho... Vai responder e nós vamos corrigir.

PESQUISADORA – E estas fichas que você dá pra eles? Você tira as atividades de que livro?

DÉBORA – Do meu livro que eu emprestei pra professora, porque ela vai tirar uma xerox. Que eu tô trabalhando muito a coleção. É essa aqui oh... parece que é Passo a Passo. Pense numa coleção! Eu sempre tô comprando livro. Essa são cinco livros... português, matemática, geografia, história e ciências. Ótima!

PESQUISADORA – Mas por que você gosta dessa coleção?

DÉBORA - Eu não conhecia. Eu conheci essa coleção no outro ano, com a professora Cícera. Porque as que têm aqui são os conteúdos que eu trabalho. Tu tá entendendo? Ai eu comprei a coleção e está me ajudando muito. Porque o conteúdo que eu trabalho já tem uma atividade aqui.

PESQUISADORA – Ele é um livro só de atividade?

DÉBORA – Só atividade.

PESQUISADORA – Mas o que tem de diferente nesse livro que você não encontra no livro didático que é adotado para a sua turma?

DÉBORA – Não, o que é adotado aqui na sala é ótimo! Ele é ótimo! Mas é que eu gosto de tá inovando e mostrando outras coisas. Isso aqui é só um complemento. Só que assim... eu quero outras coisas. Eu não vou me prender só a esse daqui. Apesar das atividades excelentes, eu tenho que ter outras fontes para os meus alunos. Em um livro só você encontra vários conteúdos, inclusive, esse que eu tô trabalhando, ele é pra esse mês de dezembro. Ai eu já trabalho novembro e dezembro. Textos excelentes! Tudo que eu quero tá ali naquele livro. Ai eu já vou tirando...é de onde vem as fichinhas. Pronto, essas fichinhas aqui são do livro que eu tirei. Entendeu? Eu reduzo pra eles poderem arquivar direitinho e organizar bonitinho no caderno. Entendeu? Pronto, isso aqui já são atividades pra próxima semana...tão prontas já. A gente não sabe, acontece imprevisto e, de repente, eu não posso vir. O material já tá ali! Quem vem já tem o caderninho e destrincha minha aula. Porque quem vier não vai ter problema.

Figura 19 – Livro de consulta (Professora Débora)

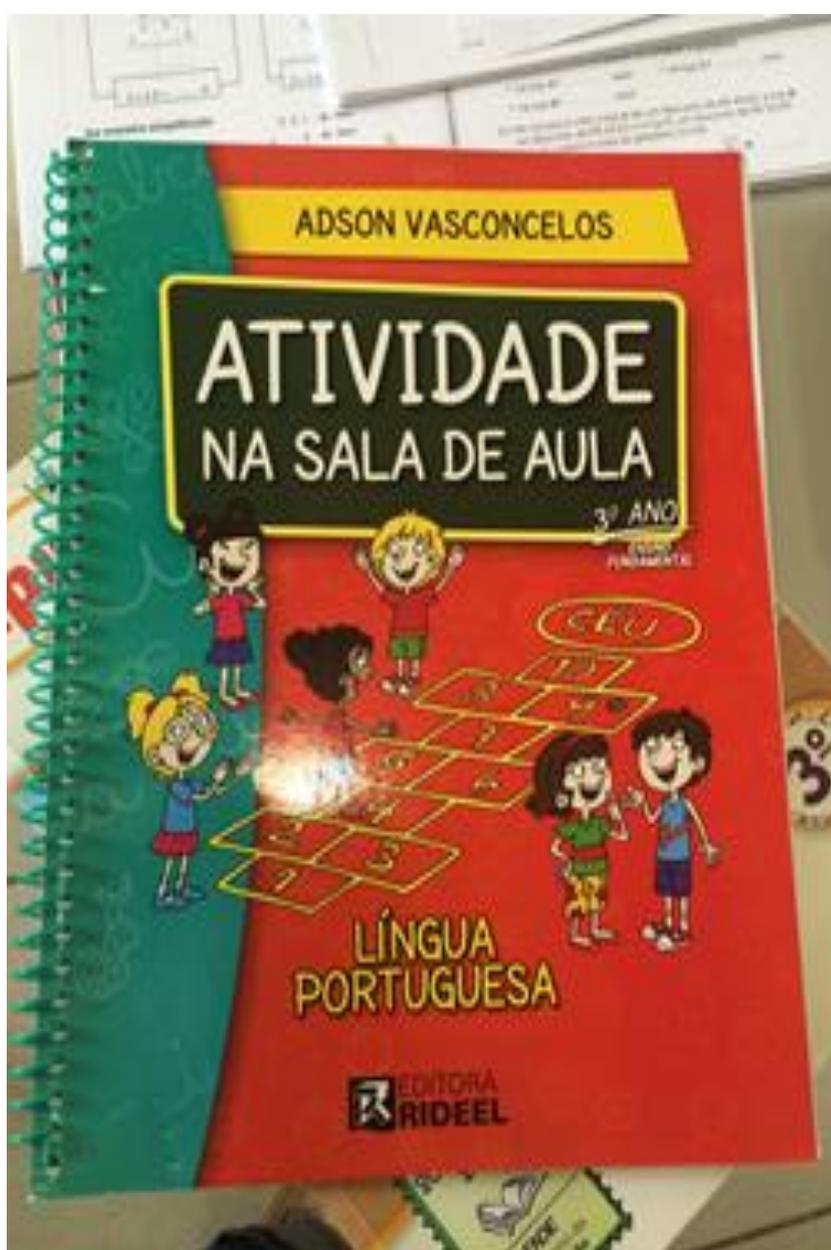


Figura 20 – Livro de consulta (Professora Débora)



Figura 21 – Livro de consulta (Professora Débora)

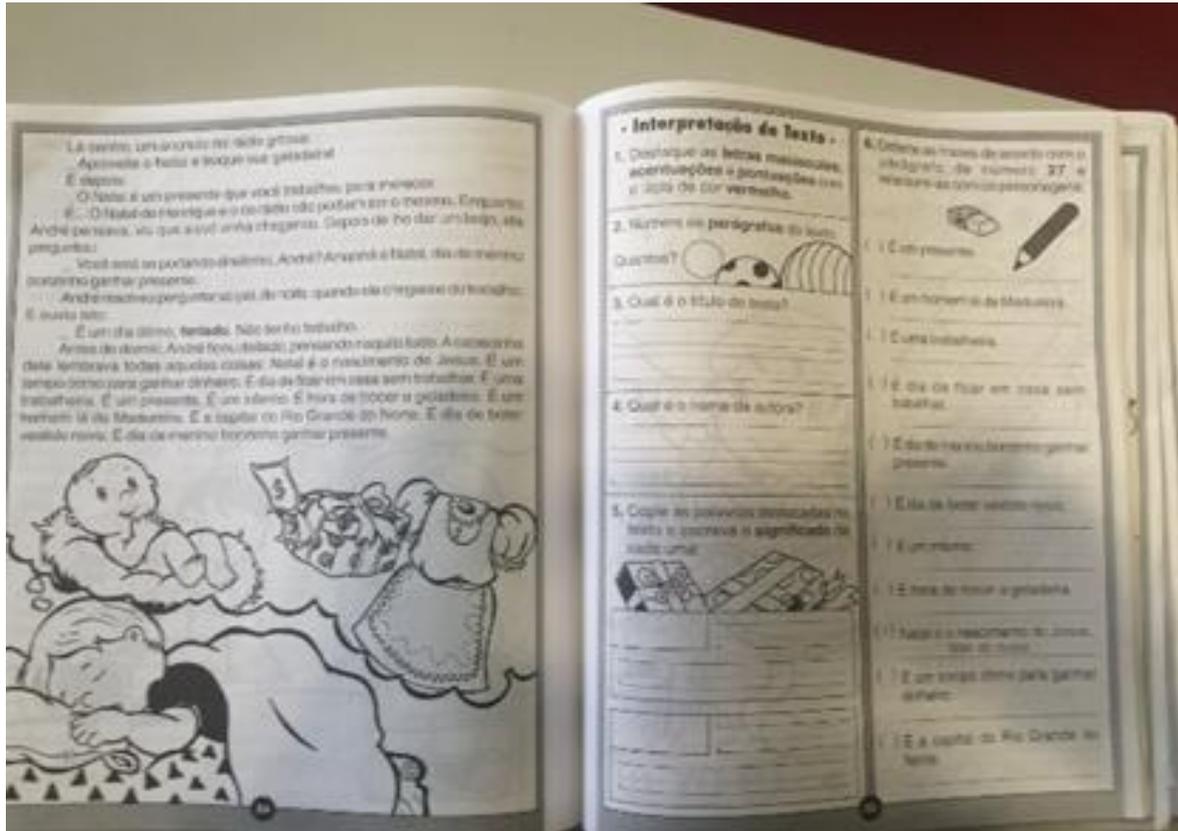


Figura 22 – Caderno de planejamento (Professora Débora)

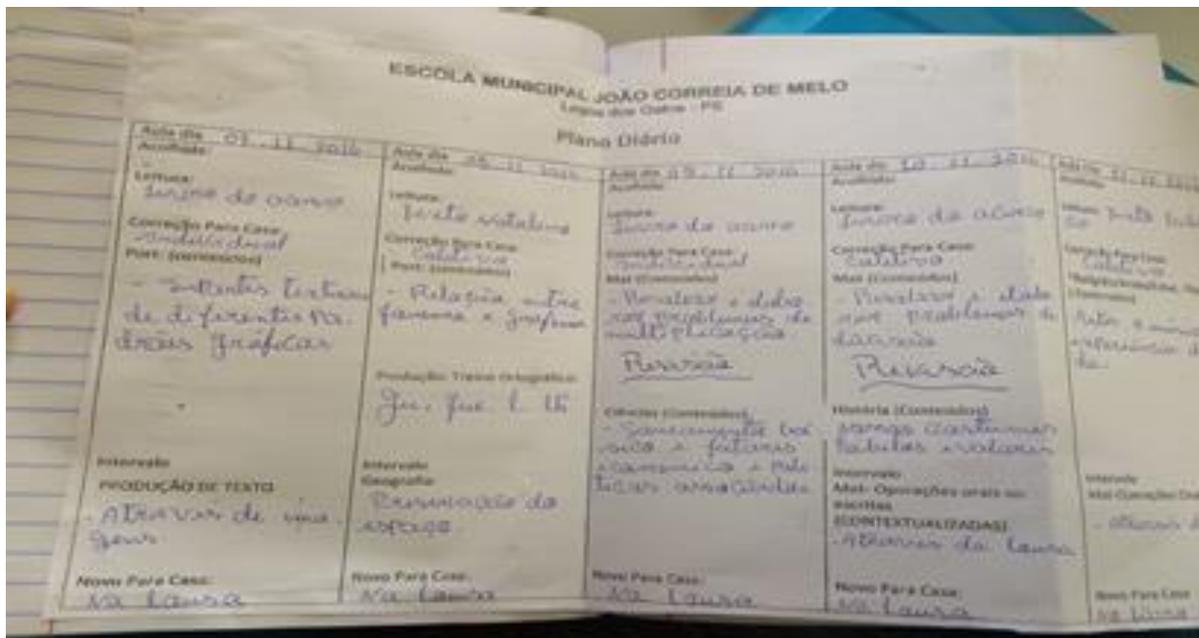


Figura 23 – Livro adotado pela escola (Professora Débora)



Como podemos perceber na fala de Débora, ao tentar propor algo novo, como ela mesmo afirmou - “[...] eu gosto de tá inovando e mostrando outras coisas”-, a alternativa resumia-se a buscar novos livros didáticos que explorassem os mesmos conteúdos do livro didático adotado na sala de aula e montar fichas com exercícios de leitura e escrita, mantendo sempre a mesma estratégia e conduta no atendimento às crianças que ainda não conseguiam ler e escrever com autonomia.

Ainda para ilustrar o que estamos afirmando sobre as atividades propostas pela professora – e que nem sempre condizentes com os diferentes níveis de apropriação de sua turma -, descrevemos um exercício de ditado com graus crescentes de dificuldades: palavras, frases e texto; realizado para toda a turma.

A professora, no início da aula, entregou uma folha avulsa para cada aluno e explicou como seriam realizados os ditados. Foi iniciado com o ditado de 12 palavras: *pé, mão, pão, pano, gato, fora, carinho, caneta, casa, natureza, bicicleta, maluquinho*. Após o ditado das palavras, Débora pediu que as crianças lessem as palavras escritas. A docente passou pela mesa de alguns alunos para ver se haviam registrado as palavras. Houve casos em que ela pronunciou

novamente as palavras, mostrando que o aluno deveria rever o que havia escrito. Ao término deste, a professora deu início ao ditado de seis (6) frases, expostas a seguir:

- Houve um trovão que parecia um tiro de canhão.
- O fogão novo da mamãe é azul.
- Minha irmã ganhou um violão.
- Tomei um copo de água.
- O corpo de minha boneca é de pano.
- Colhi uma linda flor.

E, na sequência foi realizado o ditado do texto “*A pipa Pepita*”:

A pipa Pepita

ZeZito era o dono de Pepita, uma pipa verde e rosa, de carinha graciosa.

ZeZito preparou Pepita para concorrer no grande campeonato de pipas. Fitas coloridas saíam de sua pontas.

O dia amanheceu.

O sol estava forte.

De toda a parte chegava gente grande, gente pequena, com suas pipas de todos os jeitos.

Tinha pipa-estrela, pipa-bicho, pipas para todos os gostos.

(retirado do livro didático da coleção “Marcha criança” – 2ª série – editora Scipione)

Ao longo da atividade, Miguel demonstrou empenho em realizar os ditados, mas, apesar do esforço, só conseguiu escrever as palavras. As primeiras palavras foram registradas corretamente (pé, mão, pão, pato, gato, caneta) e as restantes da seguinte maneira: fote, caminho, cava, tateni, pinino, apanrai. No momento dos ditados de frases e do texto, a criança não conseguiu fazer nenhum registro e permaneceu em silêncio na sua mesa.

Quanto a Igor, observamos o mesmo comportamento. Ele conseguiu escrever algumas palavras (pano, gato, fora, caneta, casa, natureza), mas não registrou nenhuma frase e o texto foi escrito de forma aleatória, apenas para cumprir o comando da professora. A docente quando viu que a criança não havia tentado reproduzir as frases, disse que ela tinha condição de fazer o ditado e avisou que chamaria sua mãe na escola. Em seguida, iniciou o ditado de texto e a criança fez sem atenção e usando palavras escritas aleatoriamente.

Lucas e Daniel grafaram as palavras corretamente e algumas frases, embora não demonstrassem interesse pela realização da atividade. No momento do texto, não quiseram participar.

Como podemos perceber, ao tentar analisar as duas realidades distintas de sistema de ensino, o ciclado e o multisseriado, o que garantia a eficiência do processo de ensino e aprendizagem entre os alunos, na verdade, não era a diversidade das situações didáticas propostas, mas a conduta da professora e a maneira como a cooperatividade havia sido instituída na sala de aula. Foram a troca, a interação, a ajuda entre os pares e a participação nas atividades

propostas que fizeram com que as crianças participassem das atividades. Infelizmente uma realidade que não era observada no 3º ano - mesmo nos momentos em que a docente propunha os agrupamentos para a resolução dos exercícios.

Ficou claro o quanto a ajuda entre os pares auxiliava a prática docente, no sentido de promover a aprendizagem mesmo na ausência da professora, como presenciamos acontecer, em várias situações na sala de aula multisseriada. Nestes momentos, era possível a professora conseguir assistir outros alunos enquanto outros auxiliavam os colegas.

Com o objetivo também de pesquisar duas realidades distintas de sistema de ensino – seriado e multisseriado -, Araújo (2010) analisou - em sua pesquisa de doutorado – as práticas pedagógicas de professoras da multisseriação e do regime de ciclo, após a implantação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã - CBAC, nos contextos, no município de Várzea Grande-MT.

A investigação de natureza empírica, como informa a autora, teve por objetivo analisar como as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas poderiam contribuir para as práticas pedagógicas realizadas em turmas cicladas. Para tanto, os dados foram coletados por meio da técnica de grupo focal, entrevistas semiestruturadas com oito professoras - sendo quatro (4) da multisseriação (quatro séries iniciais do ensino fundamental) e quatro (4) professoras das turmas cicladas - e observações pontuais em uma turma multisseriada e uma na ciclada. Os resultados da análise dos dados indicaram que as professoras da multisseriação apresentaram mudanças em suas práticas docentes, enquanto as do sistema ciclado se mostraram mais resistentes às mudanças. O atendimento individualizado e direcionado para cada série especificamente foi substituído pelos trabalhos em grupos e as crianças passaram a ser organizadas por níveis de aprendizagem – e não mais por série - e apresentaram resultados positivos.

Na multisseriação as estratégias eram mais dinâmicas e diversificadas e as docentes propunham mais trabalhos em grupo; atividades diferenciadas em grupo; formação de agrupamentos baseados nos níveis de aprendizagem; ajuda mútua entre os pares durante realização das atividades.

Outro aspecto também observado pela pesquisadora foram as relações interpessoais existentes. Na escola das turmas cicladas, os professores, os alunos e os outros profissionais pareciam manter relações impessoais e mais formais. Além disso, os alunos demonstraram receio de se dirigirem ao docente na sala observada. Na multisseriação, ao contrário, as pessoas apresentavam mais entrosamento e as crianças eram mais participativas durante as aulas e

próximas da professora. Já nas turmas cicladas, a prática pedagógica das professoras continuou apresentando a lógica do modelo seriado.

Também buscando analisar o atendimento à heterogeneidade no ensino da leitura e da escrita – sendo que apenas no sistema ciclado –, Dourado (2017), em sua pesquisa de doutorado, investigou boas práticas de alfabetização de duas professoras (A e B), com 24 e 26 anos de docência respectivamente, que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe-PE.

O estudo observou o tratamento que estas davam à heterogeneidade e os tipos e atividades propostas relacionadas à leitura e à escrita, além da sua adequação aos diversos níveis de apropriação de leitura e escrita dos alunos. Foram realizadas 12 observações de aulas no 1º semestre letivo; testes diagnósticos das crianças no início e final do semestre; entrevista semiestruturada com cada professora e minientrevistas durante as observações; e a análise documental da Proposta Curricular do município em que as escolas estavam inseridas. Os resultados obtidos revelaram que as docentes tentavam contemplar a heterogeneidade de suas turmas sozinhas, sem contar com o apoio da equipe da escola, e desenvolviam seus esquemas de ação a partir dos saberes provenientes da formação inicial e continuada, da experiência profissional e das trocas entre os pares. Ao longo das aulas observadas, a pesquisadora percebeu que as professoras adotavam diferentes estratégias de ensino, entre elas as atividades em grupos – elaboradas de acordo com os níveis de apropriação do SEA – e a assistência individual com os alunos que apresentavam dificuldades. Além disso, desenvolviam um ensino sistemático de apropriação do SEA, a partir de atividades diversificadas, distribuídas em modalidades diferentes.

Os resultados da diagnose no final do semestre mostraram que os alunos - das duas turmas - progrediram em relação à apropriação do SEA em todos os eixos avaliados. Na turma A, 50% dos alunos atingiram o nível alfabético e o restante o silábico-alfabético de escrita. Na leitura de palavras, 60% atingiram 100% de acerto e, na leitura de texto, 70% também alcançaram 100% de acerto. A produção textual foi o eixo didático que os alunos menos avançaram, apenas 25% conseguiu atingir o nível máximo de produção textual. Na turma B, os avanços também foram significativos: 55% das crianças atingiram o nível alfabético de escrita e 30% o silábico-alfabético, o restante (15%) atingiu níveis mais elementares de escrita. Na leitura de palavras, cerca de 40% das crianças obtiveram entre 25% e 50% de acertos e as demais apresentaram entre 75% e 100% de acertos. Na leitura de texto, os alunos atingiram 60% de acerto e, em produção textual, apenas 10% crianças alcançaram o nível máximo. Dessa

maneira, como expõe a pesquisadora, as professoras atenderam de maneira eficiente a heterogeneidade da turma e favoreceram a apropriação do sistema de escrita dos alunos que apresentavam mais dificuldades, ao final do primeiro semestre letivo.

Se, na pesquisa realizada por Dourado (2017), as professoras desenvolviam atividades diversificadas para atender a heterogeneidade na apropriação da leitura e da escrita na sala de aula e promoveram o progresso das crianças em suas habilidades com a escrita, em nosso estudo, observamos uma frequência maior de atividades idênticas, tanto na multisseriação quanto no 3º ano, porém com diferentes comandos, como veremos a seguir.

c. Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos

c.1 Contação de história (multisseriação)

A contação de história era uma atividade presente na rotina da sala de aula da turma multisseriada. A professora chamava, diariamente, três alunos para apresentarem, na turma, o livro lido em casa (cada dia três alunos apresentam a história lida), seguindo uma lista - fixada em um quadro na sala de aula - com os nomes dos alunos responsáveis pela contação de histórias de cada dia da semana. Para que todos as crianças participassem desse momento, a docente orientava que os alunos que ainda não haviam de apropriado da escrita, escolhessem os livros com predomínio de imagens e poucas frases escritas. Quando chegava a vez desses alunos lerem para o grande grupo, a professora ficava ao lado para dar o suporte necessário para a leitura.

Este suporte, na verdade, era oferecido quando a criança apresentava dificuldade de ler alguma palavra e servia, também, de estímulo para encorajar a criança a ler e se sentir acolhida durante a leitura.

Segundo a professora, a contação de história era praticada diariamente porque, além de estimular o hábito da leitura e o interesse pelas histórias de todos os alunos – tanto nos que liam o livro quanto naqueles que apenas escutavam –, desenvolvia a capacidade leitora de cada um, principalmente daqueles que ainda não haviam se apropriado do sistema de escrita. Razão pela qual cada criança lia o livro – ou apenas folheava ou pedia para alguém ler para ela - no mínimo duas vezes, em casa e também na escola. O estímulo à leitura esteve presente em outros momentos do cotidiano escolar, como mostra o depoimento de Lúcia:

LÚCIA – Psiu! (nesse momento a turma estava fazendo muito barulho e a professora estava explicando para a professora sobre a atividade de contação de história que realizava todos os dias)

LÚCIA – [...] eles sempre ouvem as leituras... essas leituras são mais assim... uma leitura deleite. Ler por ler, né, porque é um incentivo pras meninas que já leem muito bem. E pros meninos também que ainda não leem... ela alfabetiza. Foi alfabetizado dessa maneira. De levar livro, de começar a ler só, de tentar e... sem eu esperar, Ana Paula, eles já estarem lendo. Eu não esperava que eles liam ai, de repente, começavam ler e às vezes nem começaram com palavrinhas, começaram já no livro...textinhos e parlendas. Eu gostava de fazer muita parlendas e as parlendas ajudaram muito esses meninos pequenininhos a lerem. E eram textos bem mínimos e ai eles foram embora com os livros. Mas todos os dias na escola eles leem alguma coisa...na atividades, nas brincadeiras, nos livros. Sempre!

Outro depoimento da professora também ilustra a importância da leitura deleite para a alfabetização dos alunos e o estímulo de Lúcia para que todos reconhecessem essa importância.

LÚCIA – Eles se encantaram com esses livros! (a professora estava se referindo às Obras complementares, enviadas pelo MEC). A gente sempre faz a leitura da semana com eles. Eu tenho até um caderno que eu anoto todos os livros, quantos livros cada um leu. Tá tudo anotado. E eu também anoto ali (mostra anotado no quadro o nome do aluno e o livro que pegou para ler)... cada um leva seu livro pra casa. Como todos levam, num dá pra ler tudo num dia só... num vai dar. Então fica três hoje, ficou três pra terça-feira, três pra quinta e três pra sexta-feira. Durante essa semana a gente faz essa leitura desses livros. Porque eu acho muito importante essas obras complementares... os livros do MEC. A gente tem que valorizar. Eles são riquíssimos pra você fazer sequência didática, alfabetizar, fazer a criança pensar. Vê como eu pergunto: “E ai, os livros chamaram a atenção da menina Carmela?”

FERNANDA - É, ela gostava.

LÚCIA – Por que ela gostou dos livros?

BEATRIZ - Porque a professora levou o livro.

LÚCIA – Porque a professora lia e Carmela se interessou muito. Ela foi com sete anos pra escola e ela não era alfabetizada. Ai ela foi alfabetizada, né Natan? Através dos livros.

LÚCIA – (Se dirigindo para a pesquisadora) Então eles começam a entender que esses livros são ricos!

c.2 Leitura compartilhada de texto (multisseriação)

A leitura compartilhada acontecia quando a professora Lúcia desejava apresentar um texto para a turma para fazer, posteriormente, a discussão e interpretação dele. Como um exemplo deste tipo de atividade foi a leitura da lenda da Vitória Régia. Inicialmente, a professora explicou o que significava uma leitura compartilhada e orientou que os alunos acompanhassem a leitura com atenção. Enfatizando que, se fosse preciso, poderiam acompanhar com o dedo, para não se perderem e conseguirem continuar a leitura. Após esta explicação, pediu que os alunos prestassem atenção no gênero do texto, porque teriam que identificá-lo no final. Apenas lembrou às crianças que este gênero já havia sido trabalhado em outros momentos, inclusive através do teatro.

A leitura em voz alta foi iniciada pela docente e, em seguida, foi continuada apenas pelos alunos que tinham autonomia na leitura. Aqueles que ainda não liam, acompanhavam a leitura na ficha e prestavam atenção na história.

A razão pela escolha destes alunos foi justificada pela professora. Ela acreditava que as crianças que ainda não sabiam ler com autonomia poderiam comprometer o entendimento do texto por parte das outras crianças que estavam acompanhando a leitura. E, mesmo sem realizarem a leitura em voz alta, segundo a docente, só o fato destes alunos presenciarem estes tipos de atividades favorece o processo de apropriação do SEA, pela familiaridade que proporciona com a língua escrita, mesmo que tenham conseguido acompanhar muito pouco da leitura.

Ao analisar as estratégias e atividades adotadas pela docente, a leitura compartilhada de texto constitui uma das raras atividades em que houve uma seleção dos alunos para a leitura em voz alta; nas demais, a professora conduzia suas atividades envolvendo a todos da mesma maneira. Justificando sempre que, mesmo participando apenas como ouvintes, os alunos avançavam em seu processo de apropriação do sistema de escrita, apenas por vivenciarem os momentos em que a escrita esteve presente. Isso justifica o fato de alguns alunos do 1º ano já terem domínio do sistema de escrita e apresentarem um nível de apropriação mais elevado do que aquele esperado para a série em que estavam matriculados.

As atividades diversificadas também foram utilizadas pela professora da multisseriação, sendo que em menor quantidade do que as outras citadas. Este tipo de atividade não foi observado no 3º ano.

d. Atividades realizadas no grande grupo

d.1 Leitura de palavras (multisseriação)

Após a contação de histórias – primeiro momento da rotina diária -, a professora iniciou a aula falando sobre o *halloween* e mostrou um vídeo sobre o assunto. Ao término dele, discutiu as informações do vídeo no grande grupo, com o intuito de se certificar de que todos haviam compreendido o que tinham acabado de assistir.

No segundo momento, iniciou uma dinâmica com toda a turma: as crianças tinham que falar em voz alta e ao mesmo tempo “Bruxa, bruxa, você não tem coração, me fale agora o que vai colocar em sua porção” enquanto o chapéu da bruxa passava de mão em mão. Quando a

frase terminava, o chapéu parava em uma criança e ela retirava um papel do chapéu da bruxa com uma palavra escrita. A criança lia a palavra escrita e repetia a palavra dita anteriormente pelo colega.

A atividade foi bastante dinâmica e todos, novamente, participaram da leitura. Quando o chapéu parava na mão de uma criança ainda não alfabetizada, imediatamente, os colegas – em geral os que estavam sentados ao seu lado –, vinham ajudá-la e a leitura era realizada sem constrangimento, às vezes, baseada apenas na repetição.

Em virtude da ludicidade da atividade e do estímulo recebido, todos os alunos realizaram a atividade de leitura, em virtude da ajuda dos “amigos leitores”. Em nenhum momento a heterogeneidade deixou de ser considerada e os alunos excluídos. A ludicidade e a troca entre os pares não permitiam que houvesse exclusão na multisseriação. O acompanhamento destas atividades na sala de aula - em que era exigido um nível mais elevado de apropriação da escrita - nos mostrou que é possível a participação de todos, mesmo que, dependente do auxílio de um leitor mais experiente.

Ao analisarmos a maneira inclusiva como a docente conduzia as suas atividades na sala de aula - contemplando a heterogeneidade – questionamos se ela tinha consciência de quais saberes eram mobilizados para planejar e conduzir suas ações pedagógicas. Lúcia nos relatou que era principalmente da grande experiência que adquiriu ao lecionar em turmas de multisseriadas – que identificamos como os saberes da ação (CHARTIER, 2007) –, e a participação nas formações continuadas do PNAIC e no subprojeto do Campo / PNAIC. Estas formações, segundo a professora, contribuíram para a ressignificação da prática pedagógica, principalmente em relação ao ensino da alfabetização associado ao uso de jogos pedagógicos, dramatizações e gêneros textuais diversos, entre eles as rimas, parlendas e poesias, como facilitadores da apropriação do sistema de escrita. Isso nos leva a perceber o entrelaçamento que ocorre entre os saberes práticos e teóricos, quando estes últimos são relevantes para os professores e os levam a reconstruírem e reelaborarem suas ações pedagógicas, em um processo contínuo de “fabricação de ações que surgem e ressurgem de forma reflexiva no cotidiano escolar” (DOURADO, 2017). Como defende Chartier (2007, p. 204), “cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso.”.

d.2 Roda de poesia (multisseriação)

A professora organizou a roda de poesia com todos os alunos em círculo e, em seguida, uma caixa com poesias passava de mão em mão ao som de uma música acompanhada com pandeiro “*Deixa, deixa, deixa a caixa passar; Leia verso e poesia, onde a caixa parar; parou*” (música criada pela professora). Quando a música parava, a criança que estava com a caixa na mão puxava uma poesia e lia no centro da roda em voz alta com uma coroa na cabeça.

Apesar de todos terem participado da atividade, os alunos ainda sem autonomia na leitura leram a poesia com a ajuda, ora dos colegas, ora da própria professora. Alguns se sentiam inseguros, mas, nem por isso deixavam de ler e receber o apoio dos demais. Mais uma vez, esta diferença no desempenho da leitura, ao longo das diferentes atividades propostas pela professora, não chamava a atenção dos outros estudantes e, em todos os momentos observados, foi percebida a presença de muito respeito e ajuda mútua. Segundo a professora, esta postura constitui uma singularidade das turmas multisseriadas e uma força impulsionadora para a aprendizagem das crianças.

d.3 Leitura de palavras (multisseriação)

A professora começou a tarde mostrando uma sombrinha enfeitada com palavras de incentivo. A turma foi organizada em círculo e a sombrinha foi passando de mão em mão, ao som da música natalina (“Hoje a noite é bela...”) e de um pandeiro. Quando a música parava, a criança que estava com a sombrinha, escolhia uma palavra para ler e a dedicava para alguém da turma.

A professora organizou a atividade de tal forma que todos os alunos participaram. No caso de a criança ter dificuldade para fazer a leitura da palavra, imediatamente, o colega sentado mais próximo ajudava.

d.4 Leitura de texto (multisseriação)

As crianças se sentaram em volta de um tapete no centro da sala para ouvir o conto enigmático “O incrível enigma do galinheiro”. Inicialmente, a professora explicou o que era um conto enigmático e, durante a leitura, interrompia a leitura para dar algumas explicações sobre o personagem Sherlock Holmes e o local em que se passava a história. Ao término da

história, e antes de iniciar a atividade da “Caixa da sorte”, a docente fez várias perguntas para os alunos, ajudando-os na interpretação do texto e, assim, retomou toda a história. Diferente do que sempre acontecia, esse primeiro momento de conversa sobre o texto se estendeu um pouco mais. O texto não foi facilmente interpretado pelas crianças. Talvez por se tratar de um enigma e pelo nomes dos personagens serem próprios da língua inglesa.

Após este primeiro momento, foi iniciada a atividade lúdica “Caixa da sorte”: uma criança por vez girava uma garrafa e quando ela parava, indicava o aluno que iria responder uma pergunta de dentro da caixa. Quem acertava a resposta ganhava um chiclete. Por contar com a sorte da garrafa, não foram todos os alunos que fizeram a leitura da pergunta e tiveram que responder à pergunta. Quando a criança sorteada não conseguia realizar a leitura da pergunta, um colega, sentado ao seu lado, lia para ela ou, apenas, auxiliava na leitura que, em geral, era silabada. Como sempre acontecia, em todas as atividades propostas, a turma inteira participava de maneira interativa. E, neste cenário, a heterogeneidade era vista “como natural” à sala de aula.

Sabemos que o ensino da leitura não é tarefa fácil para o professor, assim como despertar o interesse dos alunos para o prazer pela leitura e torná-los bons leitores, principalmente na realidade do campo, onde é pouco frequente a realização da leitura no ambiente doméstico. Neste cenário, é necessário que o docente lance mão de estratégias que criem o desejo nos estudantes de interagir com o mundo da escrita, além de perceberem o quanto a leitura pode ser agradável e necessária para a sua inserção em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

d.5 Bingo do Natal (multisseriação)

Para realizar o “Bingo do Natal”, a professora escreveu catorze palavras no quadro e pediu que os alunos escolhessem dez daquelas palavras e copiassem na tabela de bingo que haviam recebido. As palavras eram: paz, justiça, esperança, felicidade, luz, amor, confiança, solidariedade, humildade, prosperidade, alegria, amizade, bondade e sabedoria. Quando todos os alunos já estavam com suas tabelas preenchidas, Lúcia foi tirando uma palavra de cada vez da caixa e lendo pra a turma. A criança que tinha a palavra escrita anotada na tabela marcava um X. O vencedor ganhou uma caneta como prêmio. Como sempre acontecia, os alunos que tinham dificuldade com a leitura eram sempre auxiliados pelos colegas sentados mais próximos, mesmo na ausência de um comando que os orientasse a agir de maneira cooperativa.

e. Atividades diversificadas realizadas em sala de aula

As atividades diversificadas que observamos na multisseriação foram a partir de fichas criadas pela docente com diferentes graus de dificuldade. Em geral, eram dois tipos de ficha, discriminadas como sendo para os 1º, 2º e 3º anos e outra para os 4º e 5º anos. No entanto, esta nomenclatura não era considerada na distribuição das mesmas. A professora entregava as fichas de acordo com o grau de apropriação da escrita de cada aluno, independente da série em que estavam matriculados. Para ilustrar melhor esta categoria de atividade, citamos duas atividades a seguir.

e.1 Leitura e realização de ficha “*Halloween* - Você sabe qual é a origem do Dia das Bruxas?” (multisseriação)

Após uma conversa inicial sobre o *halloween*, a professora entregou para as crianças fichas diferenciadas envolvendo a temática (ficha para os 1º, 2º e 3º anos e ficha para os 4º e 5º anos), planejadas da seguinte forma: ficha para os 1º, 2º e 3º anos: pintar a bruxa e escrever três frases com as palavras caldeirão, feitiço e bruxa; ficha para os 4º e 5º anos: leitura do texto “*Halloween* - Você sabe qual é a origem do “Dia das Bruxas?”, e sete perguntas de interpretação do texto. Essa diferenciação objetivava contemplar a heterogeneidade de conhecimento. Mais uma vez ressaltamos que, embora as fichas fossem planejadas para estas séries específicas, na verdade, a professora distribuía as fichas de acordo com o domínio do SEA de cada criança; e não em relação à série determinada na matrícula.

Figura 24 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação)

4º e 5º anos - Camilo

PARTE 1

DIA DAS BRUXAS - HALLOWEEN - 31 DE OUTUBRO

Halloween

Você sabe qual é a origem do "Dia das Bruxas"?

O Dia das Bruxas é uma festa muito antiga. Foram os povos celtas, muito apegados a natureza, que habitavam região da França e da Inglaterra entre os anos 600 a.C e 800 d.C que deram origem a tradição do Dia das Bruxas.

Naquela época o Dia das Bruxas se chamava Samhain, que significa "fim do verão". O Samhain era comemorado do dia 30 de outubro ao dia 2 de novembro, os últimos dias do verão.

Para os celtas, o fim do verão era também o fim de ano. Nesta data eles homenageavam seus parentes e amigos que já morreram e seus deuses.

Foi os Estados Unidos o responsável por popularizar a tradição do Dia das Bruxas. Hoje, crianças e adultos fantasiam-se de monstros, bruxas, magos, e fantasmas e saem para o travessuras ou gostosuras, que funciona assim: os fantasiados batem de porta em porta perguntando "travessuras ou gostosuras?" para ganhar balas, chocolates e outros doces.

E assim, no dia 31 de outubro os moradores também enfeitam suas casas com objetos feitos pela própria família, como a cara-de-abóbora, conhecida como Jack da Lanterna.

O Dia das Bruxas não faz parte da cultura brasileira, mas algumas pessoas costumam celebrar esta data como forma de diversão. Então, amiguinho, prepare sua fantasia e vamos ganhar algumas gostosuras!



Figura 25 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação)

4º e 5º anos - Campo

PARTE 2

Aluno _____ ano _____

data ____/____/____

ANALISE O TEXTO E RESPONDA:

1- QUE POVOS CRIARAM O DIA DAS BRUXAS?

R _____

2- POR QUE ELES CRIARAM ESSA DATA?

R _____

3- ELES HABITAVAM AS REGIÕES, DE QUAIS PAÍSES?

R _____

4- QUE ESTAÇÃO DO ANO ERA CONSIDERADA PARA OS CELTAS, O FINAL DO ANO?

R _____

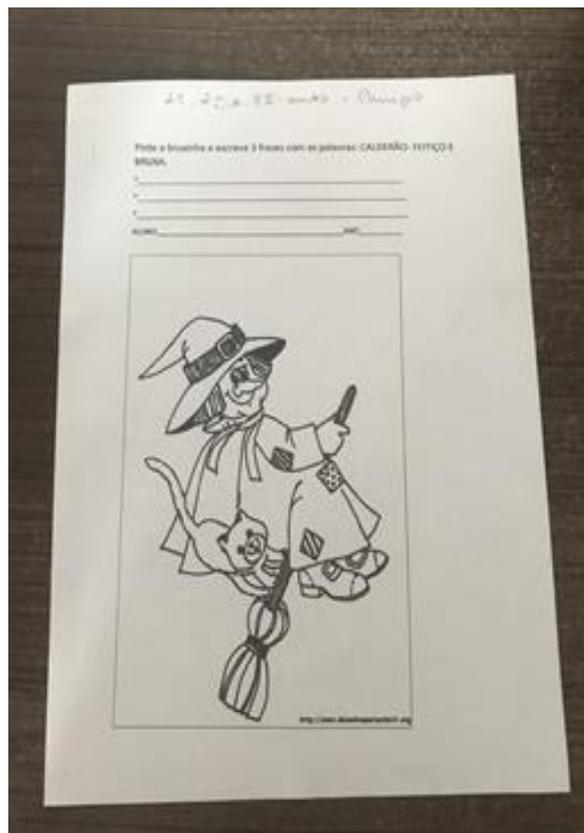
5- QUE PAÍS FOI RESPONSÁVEL POR POPULARIZAR A TRADIÇÃO DO DIA DAS BRUXAS?

R _____

6- POR QUE O DIA DAS BRUXAS NÃO FAZ PARTE, DA CULTURA BRASILEIRA MAS MESMO ASSIM, OS BRASILEIROS COMEMORAM?

R _____

7- CONTE ALGO QUE VOCÊ ASSIMILOU NO VÍDEO.

Figura 26 – Atividade dos 4º e 5º anos (Multisseriação)

Ao receberem a tarefa, cada criança, em seu lugar, tentava resolvê-la individualmente. Quando sentiam dificuldade, solicitavam a ajuda ou dos colegas ou da própria professora, que estava sempre disponível. Esta dificuldade era verificada, principalmente, nos alunos que ainda não dominavam o SEA com autonomia. Por isso, em alguns momentos, escreviam sozinhos, da maneira como imaginavam, e, em outros, copiavam dos colegas. Como já comentamos anteriormente, a professora nunca se opôs a esta prática ou exigiu que cada um realizasse suas atividades de forma independente. Ao contrário, sempre afirmava que a troca entre os mais e os menos experientes na sala de aula auxiliava na apropriação do sistema de escrita e favorecia o progresso de todos.

e.2 Avaliação de matemática (multisseriação)

A avaliação de matemática foi respondida individualmente e, durante a sua realização, não foi permitido que os alunos se ajudassem. Para esta atividade, a professora elaborou duas fichas com diferentes graus de dificuldades, a fim de atender a heterogeneidade de conhecimento da turma. Como já foi mencionado anteriormente, Lúcia não considerava a série

em que o aluno estava matriculado para determinar a prova que receberia, mas sim, o nível de apropriação da escrita em que se encontrava. Dessa maneira, em alguns casos, uma criança matriculada no 2º ano poderia receber uma prova com um grau de dificuldade maior do que outro aluno matriculado no 5º ano. Como explica a professora:

LÚCIA – [...] porque é assim, vai depender da... do conhecimento que ele tem...e não da série, entendeste? Porque eu tenho um aluno do 1º ano mas que ele já conhece tudo do 3º e já consolidou todos os direitos é... que é do 3º ano. Tem aluno super inteligente! Então essa prova que eu faço, eu vou fazer no nível de aprendizagem que ele já tem de conhecimento. Eu tenho um 4º e 5º ano que, as vezes, eles são mais fracos que o 3º, porque os conhecimento ainda não foram consolidados de acordo com os direitos de aprendizagem do ano em que ele está. Então eu faço três tipos de provas não por série, mas me baseando no nível de conhecimento, entendeste?

[...] Alguns do 1º ano, alguns...ainda não leem, mas assim... eu não deixo o outro colega dar orientação... eu leio pra ele... eu oriento “Own vê isso... lembra? Eu faço assim... um tipo de orientação para aqueles que não leem “Faça sim” Mas eu só dou essa orientação pra eles...mas geralmente eles são só do 1º no e nos anos seguintes eles já sabem ler. Só 1 ou 2 dois do 1º ano que ainda não lê. Você viu lá. Eles sempre sabem ler. Mas dificilmente tem um que não saiba, viu...Graças a Deus... mas é com minha luta, com minha metodologia, várias estratégias.... meus alunos de 1º ano leem muito bem. Só aqueles que tem deficiência intelectual, né... eu tenho dois... que você conhece que são o Renato e o Rian, então eles eu tenho que orientar e que ler pra eles. Mas assim, eu oriento e eles vão lá “É esse professora?”e marca.

Durante a realização da avaliação, a docente atendeu individualmente aqueles alunos que apresentavam dificuldades para entender os enunciados das questões e, nestes momentos, Lúcia auxiliava a criança na leitura para que conseguisse responder a prova. Todas as crianças participaram.

e.3 Leitura e interpretação de texto (multisseriação)

A professora planejou para a turma a leitura e interpretação de texto, a partir de duas fichas elaboradas com diferentes graus de dificuldades. A ficha dos 1º, 2º e 3º anos era composta por um texto “A pomba e a formiga” e três questões de interpretação. A ficha dos 4º e 5º anos apresentava um texto do Menino Maluquinho “Livro é gênero de primeira necessidade” e questões voltadas para a identificação do objetivo do texto.

A estratégia usada pela professora na resolução das fichas também foi diferenciada para os diferentes níveis de apropriação das crianças. Para as crianças que ainda não haviam se apropriado do SEA, a professora realizou a leitura do pequeno texto e auxiliou na interpretação

do mesmo. As respostas foram dadas, primeiro oralmente no grande grupo e, depois, registrada por cada criança individualmente na ficha – da maneira como sabiam escrever.

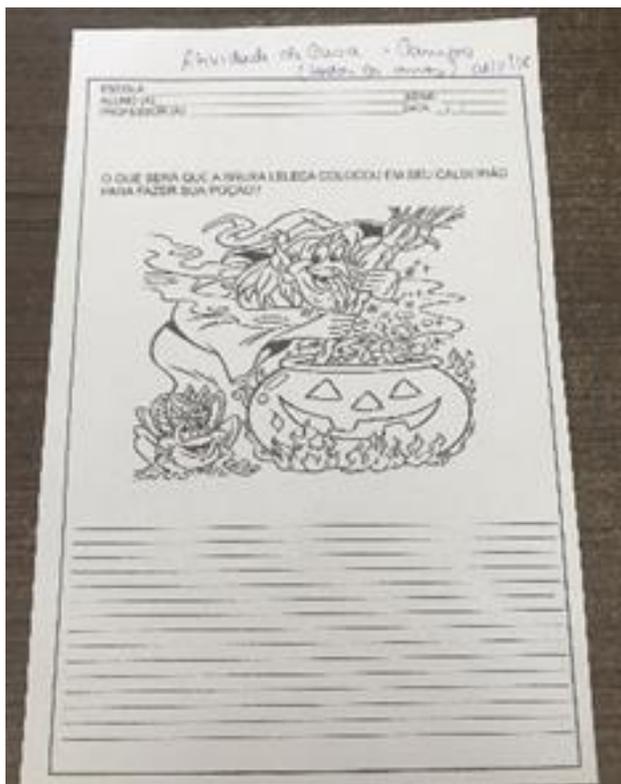
As crianças alfabetizadas, que receberam a ficha mais “difícil”, fizeram a leitura individualmente e responderam as questões com rapidez. Nenhum aluno apresentou dificuldade.

f. Atividades de casa iguais

f.1 Leitura e interpretação de texto (multisseriação)

A tarefa de casa foi a mesma para todos os alunos e referiu-se à mesma temática trabalhada na sala de aula - halloween. A ficha solicitava uma produção de texto baseada na imagem de uma bruxa mexendo um caldeirão com o seguinte título: “O que será que a bruxa Leleca colocou em seu caldeirão para fazer sua porção?”. No entanto, a expectativa da professora em relação à produção de texto de cada criança não era a mesma. Embora o comando fosse o mesmo, era esperado que aqueles que ainda não sabiam escrever, iriam produzir o texto baseado em palavras isoladas, frases soltas ou, até mesmo, através de imagens. Como sempre a professora afirmava, “cada aluno tem que ter o seu tempo respeitado para se apropriar da língua escrita e se tornar fluente. O importante é que eles tenham o estímulo necessário para se desenvolverem... e aqui na sala eles têm muito!”

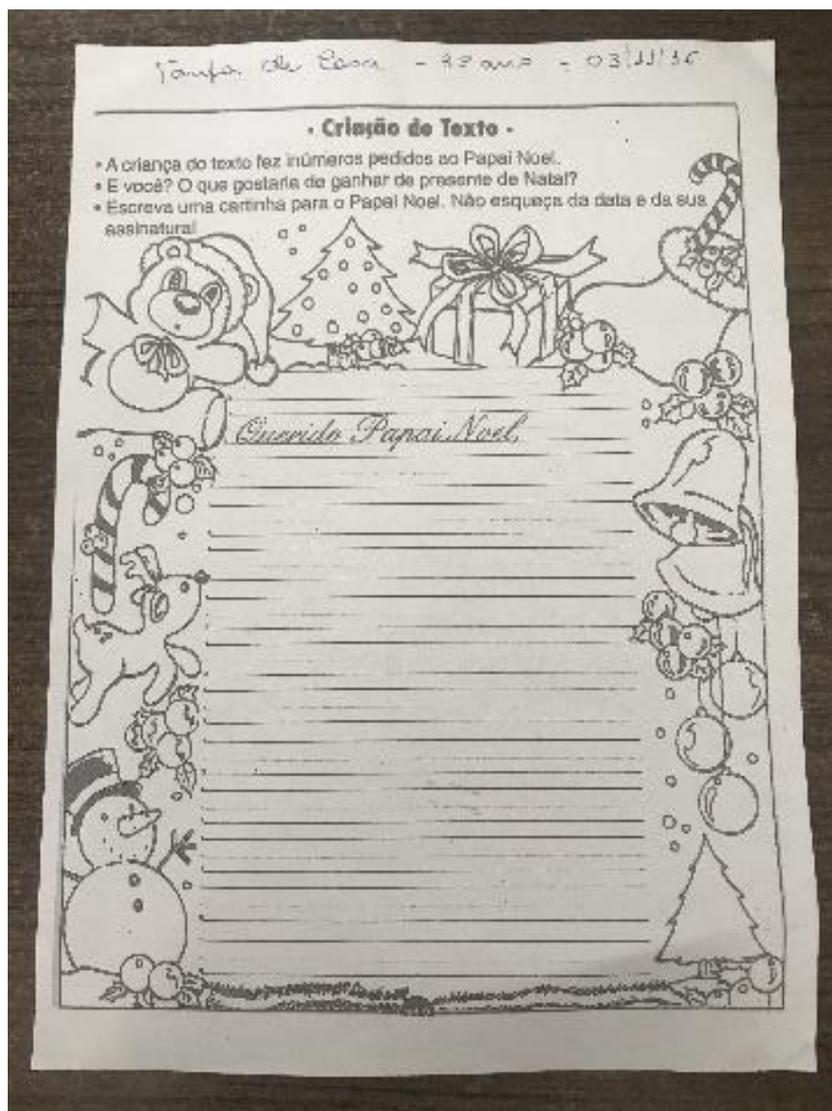
Figura 27 – Atividade de casa para todos os anos (Multisseriação)



f.2 Produção de texto (3º ano)

A tarefa de casa foi a mesma para todos os alunos. Por ser novembro, a professora estava explorando a temática do Natal na maioria das atividades. A professora leu um texto do livro didático: “A carta de uma criança com pedidos para o Natal” e, após a leitura e breve discussão sobre a mensagem do texto, entregou uma ficha para que cada criança escrevesse uma carta para o Papai Noel com seus pedidos de Natal. Essa atividade ficou para ser realizada em casa.

Figura 28 – Atividade de casa para todos os anos (Multisseriação)



g. Atividades de casa diversificadas

Um exemplo de atividade de casa diversificada é a ficha de treino ortográfico.

g.1 Treino do G e do J (ficha) - (multisseriação)

Para o treino do G e do J, a professora elaborou duas fichas de “tarefa de casa”, variando quanto ao diferentes grau de complexidade na escrita. Uma para os 1º, 2º e 3º anos, com duas atividades: a primeira para completar as palavras com G ou J e a segunda para pintar as figuras que tivessem G ou J. A ficha dos 4º e 5º anos foi composta de 5 caça-palavras, para sublinhar a palavra encontrada (cada cruzadinha só apresentava uma palavra escrita corretamente), separar as sílabas e construir uma frase com cada palavra encontrada.

g.2 Treino do B e do gênero textual - anúncio - (multisseriação)

Após a realização de uma atividade envolvendo gêneros textuais: fábula, aviso, entrevista, anúncio, receita, música, poesia e cardápio; a professora entregou dois tipos de tarefa de casa para as crianças e, desta vez, abordando conteúdos diferentes. Para os 4º e 5º anos foi elaborada uma ficha pedindo que fosse criado um anúncio, anunciando a venda de um filhote de cachorro, de um televisor usado, de um carro, o aluguel de uma casa, apenas como sugestão da docente, pois, os alunos tinham liberdade para criar o anúncio que quisessem. Para os 1º, 2º e 3º anos foi entregue uma atividades solicitando que as crianças escrevessem palavras da família da letra B.

As correções das tarefas de casa eram realizadas no dia seguinte e, nestes momentos, a professora atendia individualmente os alunos que apresentavam dificuldade.

As tarefas de casa diversificadas não foram registradas no 3º ano, talvez pela cultura implantada de que atividades diversificadas apenas fazem parte de uma exigência da multisseriação.

Como podemos perceber nas diferentes estratégias e atividades registradas nas categorias acima, o maior diferencial na dinâmica da sala de aula, onde encontramos alunos com diferentes níveis de apropriação de escrita, está na postura da professora frente à heterogeneidade de conhecimentos apresentada pelos alunos, o incentivo ao trabalho de ajuda mútua para a resolução de questões – entre os colegas e a professora – e o uso de diferentes comandos para atividades iguais.

Apesar de terem sido pouco observadas, no cotidiano das duas realidades tratadas na pesquisa, também é preciso destacar a importância das tarefas diversificadas, que buscam atender aos diferentes níveis de aprendizagem que existem no contexto heterogêneo da sala de aula. Embora, também reconheçamos que – a presença das mesmas, por si só, não garante a eficiência do ensino e a evolução do aluno em seu domínio da escrita. Ao longo das observações realizadas, percebemos que a estratégia desenvolvida pela professora frente às atividades propostas pareceu ser bem mais relevante do que a diversidade das propostas. Como foi possível perceber, na multisseriação, os resultados são satisfatórios mesmo quando as atividades eram idênticas para a turma inteira. Nestes momentos, a aprendizagem dos alunos decorria dos agrupamentos realizados, das ajudas entre os pares, das socializações no grande grupo e da consciência dos alunos de que a heterogeneidade de conhecimento faz parte de toda e qualquer

sala de aula. Tais aspectos pedagógicos, observados na turma da multisseriação e vivenciados com maior maturidade do que no sistema ciclado, foram considerados facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos. Como defende Parente (2014), estes elementos não são aspectos pedagógicos "da multisseriação", mas que são frequentes "na multisseriação" (PARENTE, 2014).

As estratégias de agrupamento também foram observadas na turma do 3º ano, como já comentamos anteriormente, no entanto, não apresentaram resultados satisfatórios para o atendimento à heterogeneidade da turma devido à falta de familiaridade com esse tipo de realização de tarefa. Realidade que consideramos importante pontuar quando discutimos as limitações que ainda observamos no trabalho docente – de uma maneira geral - com a heterogeneidade da sala de aula.

A pouca familiaridade com estratégias que apresentam bons resultados, em geral, na multisseriação, ainda constitui um elemento dificultador quando pesquisamos as salas de aula do regime seriado ou ciclado. A pouca familiaridade do professor com o planejamento de atividades diversificadas ou com as estratégias que favoreçam a inclusão dos alunos, mesmo nas atividades idênticas, faz com que a presença destas seja pouco frequente no cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, faz com que os alunos tenham dificuldades interagir nestas situações, havendo, conseqüentemente, pouca troca entre os pares na execução das atividades em sala de aula.

No entanto, como podemos perceber, através das estratégias e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar das duas realidades distintas de sala de aula – ciclada e multisseriada -, as professoras do campo e da cidade se empenharam em atender a heterogeneidade de conhecimento de seus alunos, embora ainda haja a necessidade de uma reorientação na prática pedagógica da professora Débora, que atenda melhor as especificidades dos alunos que ainda não conseguiram se apropriar do sistema de escrita alfabética. Além da necessidade de que seja oferecido às professoras um apoio pedagógico no trabalho com os alunos que apresentam maiores defasagens de aprendizagem, tanto no 3º ano do sistema ciclado quanto na turma da multisseriação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura se tornou alvo desta pesquisa em razão da ressignificação do ensino da linguagem escrita ocorrida nas escolas brasileiras nas últimas décadas e da necessidade de os alunos vivenciarem práticas sociais de leitura e escrita que correspondam às exigências da sociedade na qual estão inseridos. Nesse contexto, em que a escrita vem ganhando um papel de destaque pelas suas atribuições na complexidade social que se apresenta, acreditamos que a leitura seja um meio de garantir o acesso de todos os indivíduos ao conhecimento, além de propiciar a sua inclusão social.

Se por um lado reconhecemos a importância da aquisição da leitura como garantia da inserção de todos os cidadãos brasileiros na sociedade e no mercado de trabalho, por outro, não observamos um ensino competente dessa habilidade nas escolas públicas. Ao contrário, os dados de avaliação em larga escala (Prova Brasil, PISA) denunciam uma desigualdade educacional que não oferece as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, entre as diferentes classes sociais, nem atende aos diferentes níveis de desempenho dos alunos.

Neste cenário de discussão, considerando a necessidade de alterações curriculares e nas atitudes dos professores para que o ensino se torne apto para responder às especificidades de cada sujeito, a pesquisa “Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada” situa-se no entrelaçamento entre dois grandes focos de estudo: o ensino da leitura em escolas públicas - dos sistemas de ensino ciclado e multisseriado – e a heterogeneidade dos alunos na sala de aula. Tendo como objetivo investigar o cotidiano do trabalho docente a fim de compreender como os professores buscam favorecer a progressão da capacidade leitora dos estudantes, considerando as suas especificidades e os diferentes níveis de apropriação do sistema de escrita, em duas escolas públicas de Lagoa dos Gatos, sendo uma ciclada – a escola da cidade – e uma multisseriada – escola do campo.

Ao acompanharmos as duas professoras – indicadas como professoras de referência - percebemos o comprometimento de ambas com a aprendizagem dos alunos, até mesmo porque foi um dos nossos critérios de seleção analisar as práticas de ensino de leitura de professoras que considerassem a heterogeneidade de suas turmas e a diversidade dos níveis de apropriação de leitura que elas apresentam. No entanto, a professora da multisseriação se mostrou bem mais habilidosa em lidar com a heterogeneidade e bem mais tranquila em relação ao processo apropriação da língua escrita de seus alunos. Esta tranquilidade vinha da certeza de que todos os alunos “chegariam no tempo certo”, ou seja, que todos iriam se apropriar da escrita mais

cedo ou mais tarde porque vivenciavam diariamente atividades envolvendo materiais escritos, seja através da leitura deleite, seja através dos exercícios sistemáticos de apropriação do sistema de escrita ou apenas pela participação de atividades em que a leitura e a escrita estiveram presentes. Em se tratando da professora do 3º ano, percebemos sua angústia em relação à aprendizagem dos alunos. Para a docente, o atendimento individualizado era considerado o mais eficiente para promover o aprendizado da escrita. No entanto, pela quantidade e idade das crianças, o atendimento que a professora fazia em sua mesa, na sala de aula, não promoviam o ensino nem era adequado para atender os alunos em suas dificuldades. Nos momentos em que propôs a realização da tarefa a partir de agrupamentos, estes também não foram eficazes pois a turma não tinha familiaridade com esta estratégia e continuava a realizar suas tarefas individualmente. Tratar a heterogeneidade na sala de aula não é tarefa fácil e ainda constitui um grande desafio para os professores, haja vista o número crescente de pesquisas que apresentam a heterogeneidade como objeto de estudo e evidenciam as dificuldades que os docentes sentem, principalmente, em relação ao isolamento pedagógico e ao planejamentos de tarefas diversificadas (ARAÚJO, 2012; CRUZ, 2012; DOURADO, 2017; LEAL; BRITO, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2010; SILVA, 2014).

Silva (2014) em sua pesquisa de mestrado, analisou os saberes e as práticas que duas professoras alfabetizadoras - 1º ano do ensino fundamental – mobilizavam para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos, mais especificamente de leitura e a escrita, dos alunos. As professoras A e B – assim foram denominadas pela pesquisadora – lecionavam em escolas públicas municipais da cidade de Caruaru – Pernambuco. Para a coleta de dados, Silva (2014) observou dez aulas em cada turma e realizou entrevistas semiestruturadas ao longo das observações e ao término delas. Os resultados da pesquisa revelaram que a professora A adotava estratégias criadas com o objetivo de atender todos os alunos, principalmente aqueles que tinham mais dificuldade e precisavam de um atendimento individualizado – entre elas estavam os monitoramentos; as interações professora-alunos como uma maneira de atender ao macro da sala; os agrupamentos; as intervenções para as crianças com mais dificuldade; além da realização de atividades diferenciadas ou adaptadas, que atendessem os diferentes níveis de apropriação da escrita, apresentados pelos alunos. A professora B apresentava uma prática pedagógica mais tradicional e, em suas estratégias de atendimento aos alunos com mais dificuldade, foram observadas as intervenções junto aos estudantes com dificuldade para ler e escrever, mais comuns nos momentos em que o restante da turma realizava um trabalho coletivo; e a aplicação de atividades diferenciadas. Através dos dados coletados ao longo do

estudo, a pesquisadora pôde concluir que as docentes buscavam contemplar a heterogeneidade de conhecimentos dos seus alunos, criando estratégias que pudesse atender toda a turma e, especialmente, as crianças que apresentavam dificuldades – como Silva afirma em seu texto, as professoras se esforçavam para atender ao macro e ao micro da sala de aula. As estratégias surgiam a partir da multiplicidade de saberes e práticas que as professoras adquiriram no dia a dia da sala de aula, como os “tateamentos que vêm sendo testados a fim de se alcançar um processo de ensino aprendizagem mais eficiente. Da mesma maneira, estes “tateamentos” estiveram presentes nas estratégias didáticas criadas pela professora Lúcia e Débora, quando, cada uma, a sua maneira, buscava atender à heterogeneidade de suas turmas; buscando, criando e recriando, adaptando as estratégias a partir dos saberes acumulados, principalmente em suas experiências na docência.

Assim como Silva (2014), também percebemos o esforço das docentes em promover um ensino que atendesse às dificuldades individuais de seus alunos – sem marginalizar ninguém - além de promover o avanço na apropriação da leitura e da escrita de toda a turma. Um esforço que busca contemplar as urgências e necessidades da sala de aula, através da mobilização de diferentes estratégias criadas como tentativas de “acerto e erro” que vão sendo testadas no próprio dia a dia na escola, com a intenção de contemplar a heterogeneidade de conhecimento apresentada pelos alunos.

Vale ressaltar, como já foi exposto anteriormente, que as dificuldades no trato com a heterogeneidade não foram encontradas na sala de aula da multisseriação. A professora Lúcia, apesar de enfrentar grandes desafios em relação à heterogeneidade de idade, de conhecimento e série, se mostrou muito mais hábil em lidar com ela no dia a dia da sala de aula e resultados satisfatórios na alfabetização dos alunos, apesar de todos os desafios que enfrenta em relação às condições estruturais e materiais extremamente precárias da escola, da falta de instalações adequadas para os alunos, escassez de recursos tecnológicos e didáticos, inclusive de livros didáticos para os alunos, que chegam com as coleções incompletas.

Parente (2014), ao desenvolver um estudo sobre as escolas multisseriadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento, aponta que, ao contrário do que acontece nos países desenvolvidos, no Brasil, a multisseriação está atrelada ao empobrecimento, tanto da ensino oferecido, quanto às precárias condições materiais da escola.

A pesquisa realizada por Araújo (2012), em escolas multisseriadas no município de Cametá, estado do Pará, também destacou a carência de materiais didáticos que existe nas escolas do campo; a sobrecarga de trabalho dos professores; as práticas pedagógicas

organizadas na perspectiva da seriação; além da fragmentação curricular e uma descontextualização com a realidade “do campo”. Segundo o autor, consequências das precárias condições estrutural, organizativa e formativa que sofriam os docentes, além do isolamento a que eram submetidos. Estes dados foram adquiridos a partir de observações da rotina da sala de aula em escolas multisseriadas de Cametá, associadas a uma pesquisa bibliográfica, à análise documental, ao acesso à fotografias e à realização de entrevistas semiestruturadas; com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a flexibilização do espaço e do tempo, e a construção do planejamento das aulas – se era construído com base seriação ou integrando as multisséries.

Semelhantes resultados foram encontrados por Leal e Brito (2016), ao buscarem analisar a concepção de professores de turmas multisseriadas, no município de Campina Grande, acerca dos desafios e possibilidades deste tipo de organização de ensino. As autoras destacaram os problemas enfrentados pelos docentes ao longo do processo educativo, eram eles referentes à desvalorização profissional, principalmente, quando se tratava das escolas do campo, além da sobrecarga de trabalho, da falta de autonomia do docente, da complexidade do exercício da docência em turmas multisseriadas e da ausência de infraestrutura adequada, embora as pesquisadoras reconhecessem que tais deficiências não eram específicas do sistema de ensino multisseriado, mas da educação do nosso país como um todo.

Outro aspecto defendido por Leal e Brito (2016) referiu-se à ausência de um ensino voltado para a multisseriação, na formação inicial, e que desse os subsídios necessários para que o futuro professor conseguisse intervir nas turmas multisseriadas e, também, atender as particularidades sócio-históricas-culturais que a realidade do campo exigia. Infelizmente, as instituições de ensino superior e dos cursos de formação de professores do país, em sua maioria, tinham o seu ensino direcionado dentro lógica da seriação ou dos ciclos – sem considerar diferentes formas de organização do trabalho pedagógico - e não inseriam em seus currículos de formação a realidade do campo (LEAL, 2016), parecendo considerar que a multisseriação ainda era vista como uma extensão do paradigma da escola seriada “urbanocêntrica” e que, por isso, não apresentava especificidades que precisavam ser vistas e consideradas.

Rocha e Hage (2010) também confirmam o que foi exposto pelas pesquisadoras ao reconhecerem que os professores não são adequadamente preparados para trabalhar na multisseriação, haja vista as dificuldades que apresentam em organizar o processo pedagógico nesta realidade de ensino. Para as autoras, é frequente os docentes trabalharem angustiados por tentarem manter a ótica das escolas urbanas seriadas/cicladas, segundo a qual se faz necessário

elaborar um plano de ensino para cada série existente na turma multisseriada. Para Hage (2010), se faz necessário que os professores recebam o suporte e as orientações necessárias – seja na formação inicial e/ou continuada - para atuarem de uma maneira que atenda às peculiaridades da multisseriação, fazendo o uso de práticas pedagógicas contextualizadas para que, assim, consigam promover um ensino de mais qualidade. Ideia também apresentada por Almeida e Grazziotin (2011, p.64), ao defenderem a oferta de uma formação direcionada para o magistério rural e de um currículo adaptado às necessidades e especificidades da realidade do campo, como uma condição para haver a superação dos entraves e dos desafios ainda encontrados na multisseriação.

Pelas razões expostas, assim como pelo alto índice de crianças que ainda não se alfabetizam na escola pública (KRAMER, 1986; LEAL, 2016; LEAL; BRITO, 2016; MORAIS, 2012; SÁ, 2015; SOARES, 1985), consideramos importante frisar a necessidade de que sejam promovidas formações inicial e continuada voltadas para este regime de ensino, que abordem questões teóricas e metodológicas próprias da multisseriação. Segundo Parente (2014), em 2003, no Brasil, existiam cerca de 106 mil escolas urbanas e 107 mil escolas rurais de educação básica. Deste total de escolas rurais, 64% das escolas que ofereciam o ensino fundamental de 1^a a 4^a série eram multisseriadas ou unidocentes e atendiam 1 milhão e setecentos mil alunos. Realidade que reforça a urgência de que se estabeleça políticas de formação de professores voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica (JANATA; ANHAIA, 2015).

Se por um lado, as pesquisas apontam para a necessidade de políticas públicas de formação continuada voltadas para os professores da multisseriação, a fim de que estes profissionais sejam mais valorizados; por outro, também ressaltamos a importância de que as suas práticas ganhem maior visibilidade pelas contribuições que oferecem para o atendimento à heterogeneidade, considerada ainda um grande desafio para o regime ciclado / seriado (ANDRADE, 2013; ARAÚJO, 2012; CRUZ, 2012; DOURADO, 2017; LEAL, BRITO, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2010; SÁ, 2015; SILVA, 2007; SILVA, 2014), haja vista os aspectos pedagógicos positivos observados com frequência nas salas de aula da multisseriação, e destacados na atual pesquisa: rotina de trabalho dinâmica que impõe o atendimento a alunos de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem; socialização entre os alunos; auxílio mútuo; respeito às diferenças; trocas entre os pares; entre outras formas coletivas de organização do conhecimento que são vivenciadas e/ou criadas pelos alunos no cotidiano da escola. Acreditamos que, a partir desta maior visibilidade, seja possível haver a desconstrução de um

conceito culturalmente criado de que a multisseriação seja um sistema de ensino inadequado para o processo de ensino aprendizagem e visto de forma pejorativa. Segundo Parente (2014), a visão negativa da multisseriação, frequentemente encontrada nos países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil – deve-se, em grande parte, às precárias condições em que são implantadas e aos agravantes relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão, à formação de professores. Nos países desenvolvidos, a questão da multisseriação está baseada em uma escolha pedagógica.

Vale ressaltar que, ao mesmo tempo em que percebemos a necessidade de formações continuadas para a multisseriação, também observamos a ausência delas no atendimento da heterogeneidade no contexto da alfabetização, em escolas cicladas e seriadas. Não são poucos os relatos de professores que informam sobre o isolamento pedagógico que vivem os professores alfabetizadores e suas angústias em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Como Dourado (2017) defende, são necessárias formações continuadas que forneçam bons exemplos e levem os professores a refletirem sobre possíveis formas de ensino que visem ao atendimento da heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita. Pensando nisso, a pesquisadora (2017) investigou as práticas de alfabetização de duas professoras capacitadas (A e B) na rede municipal de Camaragibe - PE (já citada anteriormente). A escolha pelo município de Camaragibe não foi aleatória, como esclarece a pesquisadora. A cidade possui um histórico de formação continuada há mais de 10 anos com o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco, que trabalha na perspectiva do “alfabetizar letrando”, também defendida por Dourado (2017). Os resultados obtidos revelaram que as docentes conseguiram atender de maneira eficiente a heterogeneidade da turma e favoreceram a apropriação do sistema de escrita dos alunos que apresentavam mais dificuldades, através de um trabalho solitário, sem contar com o apoio da equipe da escola, e a partir de esquemas de ação construídos dos saberes adquiridos das formações inicial e continuada, da experiência profissional e das trocas entre os pares.

Pesquisas como a realizada por Dourado (2017) são de grande relevância para a realidade que os professores alfabetizadores estão vivenciando - de solidão no enfrentamento da heterogeneidade.

Sobre esse enfrentamento, Silva (2014) defende que as formações continuadas precisam propiciar, a estes professores, a reflexão a partir de exemplos de formas de ensino que foram eficientes no atendimento à heterogeneidade de conhecimento no ciclo de alfabetização. Como afirma Morais (2012), ainda é preciso que os docentes aprendam “com os saberes acionados

por professores que conseguem praticar um ensino simultâneo diversificado” (MORAIS, 2012, p. 180). Para o pesquisador, a dificuldade de realizar um ensino simultâneo com base em atividades distintas não é uma peculiaridade dos anos iniciais da alfabetização e da educação básica, mas também é observada nos programas de pós graduação, e, por esta razão, se faz necessário que práticas competentes no atendimento à heterogeneidade e no ensino diversificado sejam discutidas e difundidas no cenário educacional.

Tais dados vem confirmar o que temos defendido até o momento sobre a contribuição que os professores da multisseriação – em geral, professores do campo – têm para oferecer aos professores das escolas cicladas / seriadas – em geral, escolas urbanas – no que diz respeito ao trabalho com a diversidade de idades, séries, planejamentos, atividades, estratégias e níveis de conhecimento; em um mesmo espaço de sala de aula; apesar de todas as carências que as escolas do campo apresentam.

Figura 29 – Escola do campo (multisseriada)



Figura 30 – Escola do campo (multisseriada)



Figura 31 – Escola do campo (multisseriada)



Figura 32 – Escola do campo (multisseriada)



REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica**: explorando suas possibilidades de uso. São Paulo: PUC-SP. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Monografia, 1996.
Disponível em: <www.recriar-se.com.br>.

_____. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ADAMS, M. J.; COLLINS, A. **A schema-theoretic view of reading**. In: FREEDLE, R. O. (org.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores**: o caso do Recife. 2002. 361 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

_____. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd; Campinas, Autores Associados, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2009.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, Marcelo. A revista *Ciência Hoje das Crianças* no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. **Educ. Pesqui.** [online]. 2014, v.40, n.4, pp.999-1014. Epub Apr 29, 2014. ISSN 1517-97.

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária rural. **Revista FAEEBA**, v. 36, 2011, pp. 52-68. 02.
Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041219>>.

ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis. Vozes, 2001.

ANDRADE, M. W. C. L.; DIAS, M. G. B. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 147-154, 2006.

- ANDRADE, R. M. B. L. de. **Revisão de cartas de reclamação**: reflexões sobre as modificações realizadas por crianças. Recife: o autor, 2010. 267p. Arquivo de PDF. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus: 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, N. C. G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande – MT. In: Gracindo R. V. et al. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília/DF: Liber Livro, 2007.
- ARAÚJO, R. A. **Os pés vermelhos e a proposta de agrupamento da escola rural Tambaú**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos - São Paulo, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sonia Meire de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. v.5. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.
- _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal** (PRADEM. Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.
- AZEVEDO, E. P.; GOMES, N. M. A Instituição Escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. **Cadernos Cedes 11**- Educação: a Encruzilhada no Ensino Rural, Campinas, Papirus, 1991, p.31-41.
- BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Rocha, M. I. A.;

Hage, S. M. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** (pp.25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. Educação e Pesquisa. vol.36 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022010000300003>>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRAINER, Margareth. **Ensino de leitura e de escrita para crianças em processo de alfabetização: saberes e práticas docentes**. Rio de Janeiro, Programa de Pósgraduação em Educação, UFRJ. 2012. (Tese)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria à Gestão Educacional Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Educação infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética**. Tese de Doutorado. UFPE. 2013.

CAIN, K.; OAKHILL, J.V.; BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. **Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge**. (Mimeo). 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA - MDA, 2008. p. 67-86.

CANDAU, Vera Maria F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

_____. (Org.). **Reinventar a Escola**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 11-16.

CARDOSO, R. D. Parâmetros Curriculares Nacionais: Implicações entre concepções de linguagem e leitura. In: **Anais do 4º Encontro do CelSul**, Curitiba, Paraná, 2001.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**. a.5, n.9, jan. 2007, Garça/SP. Disponível em: <<http://www.revista.inf>>. Acesso em 2 abr. 2019.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: CUP, 1989.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. Trad. Flavia Sarti e M. Teresa Van Acker. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture**. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux, INRP, n. 34, p. 41-56, 2000.

CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. **Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados**. 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008. p.01-17.

COADY, James. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.) **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORAZZA, S.; HEUSER, E.; MONTEIRO, S.; RODRIGUES, C. No Observatório da Educação: Escreleituras. In: **Caderno de Notas 7**. Ética e filosofia política em meio à diferença: escreleituras. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. (no prelo)

CORTESÃO, L. e STOER, S. A interculturalidade e a Educação Escolar. Inovação, 1996.

COUTINHO, M. L. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

COUTINHO-MONNIER, M. L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRAMER, E. H.; CASTLE, M. Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CRUZ, Magna Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo horizonte: Formato, 2001.

DERVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DETTMANN, J. M. **Práticas e saberes da professora pomerana**: um estudo sobre interculturalidade. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo”**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DWYER, E. J.; DWYER, E. E. Como as atitudes do professor influenciam o progresso da leitura. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs.). **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, A. T. B. **A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

_____. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E. Leal, T. (Orgs.) **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: (Orgs.) FARIAS, M. S. B. e WEBER, S. **Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2008.

_____; CRUZ, S. P. S. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, A. T. B. E SILVA, S. P. (Orgs) **Formação Continuada de Professores**: reflexões sobre prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In: FERREIRA, A. T. B. E SILVA, S. P. (Orgs.) **Formação continuada de professores**: uma reflexão sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRA, C. A. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS M. G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a05v18n3.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2019.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: **Dimensão**, v. 9, n. 50, p. 16-29, mar./abr. 2003.

FRIGOTTO, E. A leitura e a escrita nos ciclos de formação. **ANPED**, GT 10, 2005.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização**: Elementos da formação continuada mobilizadas no cotidiano da escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, n.138, p. 125-134, jan./mar., 2002.

_____. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et Didactique**. v.1. n.3. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2007.

_____. Mieux connaître les parcours es enseignants debutants pour mieux les former. In: GOIGOUX, R.; RIA, L. & TOCZEK-CAPELLE, M. C. (Éds.). **Les parcours de formations**

des enseignants débutants (pp. 25-44). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2009.

GOMES, M. A. M. O desenvolvimento da leitura no ensino básico. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(1), 283-286. 2008.

GOMES, M. H. A.; SILVEIRA, C. Sobre o uso de métodos qualitativos em Saúde Coletiva, ou a falta que faz uma teoria. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 160-165, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem na escola primária (1949). **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2014, vol.19, n.57, pp.307-328. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200003>>.

GOODMAN, Y. O processo da leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: HALLIDAY, M. A. K. **Language a social perspective**. Sociedade Linguística da Oxford University, 1969.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (orgs). **Language by ear and by eye**. Cambridge: MIT Press, 1972.

_____. The complexity of reading. In: HOFFMAN, R. R.; PALERMO, D. S. (Eds.). **Cognition and the symbolic processes: Applied and ecological perspectives** (pp. 141-149). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1991.

GOUVEIA, R.M.S.; LEAL, T.F. A leitura na biblioteca escolar: interesses e conquistas. In: **Anais do 13º COLE**. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil, 2001.

GRABE, W.; STOLLER, F. **Teaching and researching reading: Applied linguistics in action**. New York: Longman.2002.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, C. V. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional – Vitória da Conquista**, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010.

HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HEACOX. D. **Diferenciação Curricular na Sala de Aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos**. Lisboa: Porto, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBIAPINA, I. M L. M. (2008). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro.

INGLESI, Ana Shitara; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Reading in non-governmental organizations and interrelations with the public school. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37,

n.2, pp.321-338. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200008>>.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40. 2015.

JOHNSON, H.; SMITH, L.B. Children's inferential abilities in the context of reading to understand. **Child Development**, 52, 1216-1223. 1981.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C., MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/São Paulo, Pontes, 1989.

_____. (org.) **A formação do professor**. Perspectivas da linguística aplicada. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Pontes: Campinas, 2004.

_____.; MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1995. p. 28-53.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

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

LEAL, Telma Ferraz Leal; SILVA, Kátia Virgínia das Neves G.; SÁ, Carolina Figueiredo. O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 10**, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.

LEFÈVRE, F. (2003). **Discurso do Sujeito Coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul (RS): EDUCS. 2003.

LEFFA, V. J. Fatores de compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: teoria & prática**. n. 5, p. 3-16, Jun/ 1985.

_____. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1989.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Maria Cristina do Espírito Santo. **O desenvolvimento profissional de professores do 1º ciclo do ensino básico**: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática. Repositório da Universidade de Lisboa Instituto de Educação (IE) IE - Teses de Doutorado. 2011

MEDEIROS, M. D. de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Serindró norte-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf>
Acesso em 8 mar. 2019.

MEDRADO, Carlos Henrique de S.: Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n.6, v.2 · p. 133- 148, Ano III (2012), set.-dez. · ISSN 2179.8443.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologias Na Educação: Reflexões Sobre A Prática**. Maceió: Edufal, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisas Qualitativas em Saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3), 621-626; 2012.

_____. (org); DESLANDES, S. F; CRUZ NETO, O; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MELO, T. T. M.; MAGALHÃES, L. M. O desafio do “Alfabetizar Letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36,2013, Anais... Goiânia: ANPED, 2013. p. 1-15.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo - UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1)

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. (Org.). **Em Aberto: Educação do campo**. Brasília: INEP/MEC 2012.

MOLL, Jaqueline. **Redes de saberes**. Pressupostos para projetos político pedagógicos. Brasília: MEC/Secad, 2009c.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.** [online]. 2014, vol.40, n.2, pp.449-466. Epub Feb 21, 2014. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>>.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

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

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005. p. 205-236.

_____. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

MOURA, Dayse Cabral. **Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

_____. **Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

MULRYAN-KYNE, C. The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. **Journal of Research in Rural Education**. 20 (17), 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

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

_____. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Tese)

OAKHILL, J., CAIN, K.; YUILL, N. Individual differences in children's comprehension skill: Towards an integrated model. In: Hulme, C.; Joshi, R. M. (Eds). **Reading and spelling: Development and disorder**. Merwah, N.J: Lawhence Erlbaum Associates, 1997.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. Florianópolis, 2011-159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304612686>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

PARIS, S. G.; HAMILTON, E. E. The development of children's reading comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. G. (Eds.). **Handbook of research on reading comprehension** (pp. 32-53). New York: Routledge. 2009.

PARISE FOLTRAN, Elenice; PARISE CRUZ, Eline Travensoli. **Construindo Caminhos de Leitura: Retratos de uma Experiência em Educação à Distância**. v. 22, n. 1 (2014)

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L.; RICHARDSON, R. J. As cartilhas de Alfabetização e a Realidade Rural da Paraíba. In: **Anais: Seminário Educação no Meio Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1993, p.183-190.

REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2001. São Paulo: Global, 2003. (pp. 91-100).

ROAZZI, A.; LEAL, T. F. O papel mediador das interações sociais e da prática pedagógica na aquisição da leitura e da escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1996, v. 77. n. 187, pp.: 565-601.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, v.42, n.145, pp.272-283.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE. 2015.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, v.11, n. 1, p. 215-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i1.0010>>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, C. F. **O professor e a escrita: entre práticas e representações**. 2004. Tese Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, C.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-109.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexandre da. O ensino do sistema de escrita alfabética no segundo ano do Ciclo de Alfabetização. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

SESMA, H. W.; MAHONE, E. M.; LEVINE, T.; EASON, S. H.; CUTTING, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. **Child Neuropsychology**, 15(1), 232-246.

SILVA, I. C. da. **Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução**. Dissertação de Mestrado, 2007.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos**. Tese de doutorado em Educação, UFPE, Recife, 2014.

SILVA, M. C. Formação de Professores no Acre: Política Integrada a um Projeto de Desenvolvimento do Estado. In: GATTI, B. A.; SILVA JR., S. A.; PAGOTTO, M. D. S.;

NICOLETTI, M. G. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo, Editora Unesp, 2013, pp. 169-80.

SILVA, M. do P. C. e. **Os modos de compreensão e a leitura na escola**. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da; SILVA, Alexsandro da. **O tratamento da heterogeneidade em uma pedagogia coletiva**: maneiras de fazer de professoras alfabetizadoras. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 283-299, jan./mar. 2017

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Dissertação de Mestrado, 2013.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

_____. **Leitura significativa**. 3. edição. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES, C. M. G. A prática docente iniciante: elementos constitutivos a partir do cotidiano escolar. 2003. Dissertação Mestrado em Educação, UFPE, Recife, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased25>: Acesso em: 20 agosto 2015.

_____. Alfabetização e Letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio** n.29 fev/abr 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares-1>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2016. 384p.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas disciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, S. B. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística**: o que pensam e fazem os professores do Ensino Fundamental? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

_____. **Cenas do cotidiano escolar**: o “savoir faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SPERBER, D. Entendendo a compreensão verbal. In: Kahlfa, J. (Org.). **A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar**. São Paulo: UNESP, 1996.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, 16(1), 32-71. 1980

STUART, Shannon; et al. Multiage instruction and inclusion: a collaborative approach. **International Journal of Whole Schooling**. v. 3, n.1, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, 34, (123), abr./jun., 2013, p. 551-571. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. Letramento e Alfabetização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TREIMAN, R. Reading. In ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (Eds.). **Blackwell handbook of Linguistics** (pp. 664-672). Oxford, England: Blackwell. 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOSTKY, L; LURIA, A. LEONTIEV, A. N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZANCHETTA JÚNIOR, J. Circulação de textos midiáticos entre alunos de escola pública básica. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 297-310, 2010.