

## A ROTINA PEDAGÓGICA E A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 27/02/2023

didáticas para inclusão.

**Telma Ferraz leal**

**Amanda Carla do Nascimento Cavalcanti**

### 1 | EQUIDADE, INCLUSÃO E HETEROGENEIDADE NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Temos falado muito sobre currículo inclusivo, sobre diversidade social e sobre os desafios enfrentados para dar conta das demandas, tendo como ponto de partida o compromisso com a equidade da educação. Estudos têm evidenciado o esforço de docentes para promover um ensino que considere as diferenças individuais, sociais, de níveis de aprendizagem dos estudantes.

Em outros textos dessa coleção, categorizamos algumas estratégias comumente encontradas, tais como: agrupamento de estudantes, diversificação de atividades, mediação diferenciada, dentre outras. Neste capítulo, intentamos focar na organização da rotina diária de duas professoras que, segundo os dados analisados, pertenciam à escola em que encontramos a maior variedade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Para realizarmos as reflexões, iniciaremos com a discussão sobre o que temos entendido sobre equidade na educação e sobre estratégias

Ao escolhermos pesquisar o tema heterogeneidade, explicitamos nossa premissa de que a escola precisa estar articulada com um projeto de sociedade plural e democrática. Desse modo, defendemos um currículo inclusivo, que se concretiza a partir do princípio de que é preciso ter respeito por todas as pessoas, considerando suas singularidades e pertencimento a grupos sociais e valorizando-as. É preciso combater preconceitos de quaisquer tipos e desenvolver estratégias para lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade.

Esse tema, portanto, remete à discussão sobre equidade, a qual demanda a mobilização do pressuposto da igualdade, que remete à ideia de que todos são iguais e precisam ter condições semelhantes de vida. No entanto, em uma sociedade desigual como a nossa, é preciso levar em conta que, para que tenhamos alguma justiça social, precisamos atender de formas diferentes os que, por variados motivos, não estão em igualdade de condições. É a esse princípio que remete a noção de equidade.

Em suma, consideramos que há

necessidades que nos tornam iguais, como: cuidado, acolhimento, vivência de situações que geram prazer, valorização e respeito, acesso a todos os direitos sociais. No entanto, somos diferentes em muitos aspectos, demandando um tratamento equitativo para garantia de direitos de aprendizagem.

As desigualdades sociais provocam desigualdades nas condições de acesso e permanência na escola, assim como condições desiguais de aprendizagem dos conteúdos curriculares. A educação não é remédio para eliminar tais desigualdades, mas possibilita a formação crítica dos estudantes para os embates necessários em diferentes campos de atuação humana. Portanto, é preciso criar estratégias afirmativas, para promover a equidade com qualidade.

Essas reflexões integram um campo maior de princípios sobre os fundamentos da justiça social, que implica no reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas e na importância da diversidade, assim como na efetivação de políticas sociais de enfrentamento das desigualdades sociais. Esses são, na nossa perspectiva, temas de discussão imprescindíveis para a construção de sociedades mais justas (CUENCA, 2010) e escolas mais inclusivas.

O estudo empreendido por Baqueiro (2015) é um exemplo de investigação com tal foco. Ela objetivou analisar a Política de Assistência Estudantil em vigência no IFBA, desde 2011, com enfoque no Programa de Assistência e Apoio ao Estudante (PAAE), para verificar em que medida contribui para a promoção da equidade e eficácia no ensino. Foi analisado o desempenho acadêmico dos alunos do IFBA/Campus de Barreiras que ingressaram pelo sistema de cotas e foram contemplados pelo PAAE, fazendo um contraponto com os alunos cotistas e não cotistas que não participaram do Programa. Baqueiro (2015) afirma que

As questões evidenciadas pela pesquisa são alvo de indagação, preocupação e levam a refletir sobre a prestação do ensino ofertado. A escola é eficaz? Ela promove a equidade? As análises nos revelam um alto número de retenção no ensino integrado, e um rendimento escolar mediano e evasão no ensino superior. Esse cenário não condiz com o horizonte de uma instituição inclusiva e permite refletir sobre a qualidade da educação ofertada (BAQUEIRO, 2015, p. 131).

Os resultados mostraram que o universo de estudantes é composto, em sua maioria, pelo sexo feminino, pela etnia afrodescendente, de origem escolar pública e de baixa renda. Também evidenciaram que, embora tenham sido identificados efeitos do Programa sobre a permanência dos estudantes, os testes realizados sobre a influência do PAAE no rendimento escolar dos estudantes expressam que somente na primeira série/semestre houve alteração substancial no coeficiente de rendimento. Do mesmo modo, a análise feita sobre a contribuição do PAAE para os estudantes cotistas só surtiu efeito expressivo na

primeira série/semestre. Além de apontar a descontinuidade da bolsa como um dos fatores que minimizam os efeitos da política, a pesquisadora ainda reflete que

Dessa constatação emerge a necessidade de incorporar aspectos e dinâmicas comuns às escolas eficazes, que possam agregar valor à aprendizagem dos estudantes e contribuir para melhorar as oportunidades educacionais. Nessa direção, no âmbito interno, recomendamos a revisão do projeto pedagógico, de modo a contemplar o atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades cognitivas; a adoção de ações de monitoramento sistemático da frequência escolar; encontrar formas de enfatizar as boas expectativas sobre o desempenho; incentivar o uso dos laboratórios; estimular a participação ativa dos pais; criar o conselho escolar e desenvolver estratégias que favoreçam o trabalho integrado dos profissionais e setores escolares (BAQUEIRO, 2015, p. 133).

Desse modo, a autora explicita que diferentes tipos de ações precisam ser conjugados para garantir um ensino com equidade. Tal reflexão é importante porque, nos últimos anos, o acesso à educação tem sido ampliado, com mais instituições de ensino, ampliação do número de vagas, inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, dentre outras ações. No entanto, muitas desigualdades permanecem. Em suma, o desafio se firma para além da ampliação do acesso, colocando em foco a qualidade na educação.

O tema da equidade também permeou o estudo de Franco (2016) sobre prática pedagógica, que sistematizou três princípios que caracterizam uma abordagem crítica do ensino:

- a. *As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados* (FRANCO, 2016, p. 605).
- b. *As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante* (FRANCO, 2016, p. 606).
- c. *As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições* (FRANCO, 2016, p. 607).

Compreendemos que esses princípios são fundamentais para entendermos como a perspectiva da equidade se concretiza no cotidiano escolar. As intencionalidades definem as escolhas didáticas e pedagógicas; se elas não forem inclusivas, as formas e meios escolhidos não garantirão estratégias equitativas. A busca pela equidade implica em tentativas, erros e acertos, pois não há certezas acerca de como garantir a aprendizagem a todos, pois os processos de ensino e aprendizagem são complexos e a sociedade é

desigual, criando obstáculos aos grupos sociais excluídos; assim, é preciso, em muitos momentos, desistir de estratégias construídas, recriá-las, ajustá-las e resistir quanto aos propósitos e princípios.

As decisões precisam ser tomadas a partir da avaliação das condições sociais, percursos históricos, da consciência da contradição entre promover aprendizagens a todos em uma sociedade que não garante justiça social, não garante os direitos sociais igualmente. Ainda assim, considerando todas as contradições, obstáculos e dificuldades, o princípio da equidade é o que dá sentido ao processo pedagógico aos que defendem currículo inclusivo e lutam por transformação social.

Em suma, consideramos que,

Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo (FRANCO, 2016, p. 546).

#### **4 | PRÁTICA DOCENTE: ROTINA E RESPEITO À HETEROGENEIDADE**

Como vimos discutindo, o respeito, a valorização e a atenção às heterogeneidades dos estudantes demandam a vivência de situações fundadas no princípio da equidade, o que exige o desenvolvimento de atitudes e valores, assim como a criação de estratégias que garantam a aprendizagem a todos. Desse modo, torna-se necessário garantir o planejamento de rotinas comprometidas com esses princípios. É sobre esse tema que este capítulo se debruça.

A discussão sobre rotinas remete diretamente aos debates sobre perfis pedagógicos. Oliveira (2019, p. 356) discutiu os estilos pedagógicos de professores no Brasil e na França. Em relação ao Brasil, a autora concluiu que

[...] as professoras apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamentos na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade. E, por fim, verificamos que existem práticas recorrentes nos momentos inicial, medial e final, envolvendo dispositivos didáticos e pedagógicos e gestos profissionais (OLIVEIRA, 2019, p. 357).

Na apresentação dos dados relativos a uma professora participante da pesquisa, Oliveira (2019) destaca que

[...] as práticas evidenciadas apontam indicadores de esquemas profissionais relacionados aos dispositivos didáticos e pedagógicos apresentados e, assim, seriam aqueles mais específicos de cada docente e, esses, de tão refinados pelas constantes reflexões da própria prática docente são evidenciados em estilos profissionais conforme apresentamos anteriormente (OLIVEIRA, 2019, p. 299).

Essa discussão reveste-se de especial importância, pois os dispositivos recorrentes em uma determinada prática caracterizam o perfil profissional do docente, que pode ser mais comprometido ou descomprometido com a equidade do ensino. Ou seja, um determinado professor pode ter um perfil em que desenvolva um estilo de ensino que contempla de modo rotineiro estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, enquanto outro professor pode desenvolver um estilo de ensino mais homogeneizador, que favorece apenas grupos de estudantes. Nas conclusões da pesquisa citada, é indicado que

[...] o contexto Brasil envolve professoras que se utilizam de vários dispositivos e vários agrupamentos com o propósito de gerenciar a heterogeneidade vista em duas dimensões, são elas: (i) aquela realizada na naturalidade da ação do ato de ensinar, ou seja, a heterogeneidade característica-educativa que é própria do ato de ensinar e que se manifesta, por exemplo, nas diferenças entre as crianças que aprendem mais rápido do que outras. Esse tipo de heterogeneidade é natural para o trabalho educativo do professor no ambiente da classe; (ii) e a heterogeneidade da circunstância local e social, ou seja, a heterogeneidade clássica-social contextual que se torna mais rígida para a Gestão do Ensino, por parte das professoras, por abarcar um universo extra escolar muito característico do contexto brasileiro. Por fim, os resultados indicam que as professoras do Brasil apresentam a compreensão de que é necessário diversificar as intervenções e as formas de agrupamento na tentativa de garantir o atendimento para a heterogeneidade em suas diversas faces (OLIVEIRA, 2019, p. 357).

Na pesquisa realizada por Oliveira (2019), as professoras brasileiras investigadas demonstraram perfis profissionais que tinham em foco a preocupação com a heterogeneidade das crianças. Foram descritas várias situações didáticas em que são desenvolvidas estratégias fundadas nesse princípio. No entanto, não era objetivo dessa pesquisa aprofundar e sistematizar essas diferentes estratégias. Na pesquisa que neste capítulo descrevemos, buscamos analisar as rotinas de professoras, tendo este foco de reflexão.

Outro estudo com o qual dialogamos foi empreendido por Costa (2021). Ela objetivou analisar os sentidos atribuídos por cinco professoras do 2º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza - CE às práticas docentes de alfabetização em turmas que possuíam alunos com deficiência intelectual. Os dados evidenciaram que três professoras atribuíam sentidos relacionados à prática docente homogeneizadora, ancorada

numa abordagem transmissiva e uniformizada de ensino, e duas, à prática docente de atenção às diferenças. Por meio de entrevistas e observações, a autora problematiza que

A compreensão sobre a prática docente de alfabetização perpassa pela apreensão do que os professores entendem por ela. Nesse cenário, os sentidos atribuídos a essas práticas são relacionados a padrões sociais e culturais que vigoram na escola e que são determinados, muitas vezes, considerando o que é previsto socialmente para a maioria, o patamar da homogeneidade, negando o olhar para as diferenças que são intrínsecas ao processo de aprendizado da leitura e da escrita de todo e qualquer aluno, independente de apresentar ou não deficiência intelectual (COSTA, 2021, p. 132).

Essa pesquisa, ao traçar o perfil das professoras, indicia que há determinados princípios que estão subjacentes ao que os professores planejam e vivenciam em sala de aula. Se partem de um currículo inclusivo, as diferentes situações didáticas constituem um modo de operar o ensino, que agrega propostas em uma perspectiva da equidade, diferenciando procedimentos para atender à diversidade de estudantes.

Franco (1996), ao investigar durante 11 anos uma escola pública, por meio de observações de aula, estabelece parâmetros para se pensar sobre prática pedagógica, defendendo que as intencionalidades constituem os sentidos que os docentes dão às suas ações para a formação do aluno. Anos depois, faz referência esse estudo, defendendo que

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (FRANCO, 2016, p. 541).

Franco (2016) denominou essa atitude docente de “vigilância crítica”, que implica o exercício de uma prática exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento e responsabilidade social. É nesse sentido que, corroborando com Franco (2016), Fontinele (2020, p. 109) ressalta que a prática pedagógica “contempla dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente”. A partir de tal pressuposto, Fontinele afirma que

Quem alfabetiza apresenta um universo simbólico, imaginário, que colabora com a ascensão de vida daqueles que estão sendo alfabetizados. Nessa ação, a prática do professor alfabetizador deixa marcas na vida das crianças que ascendem ao mundo das letras, dando a elas “asas para voar” rumo à compreensão de seu mundo circundante (FONTINELE, 2020, p. 117).

As marcas deixadas na vida dos estudantes podem ser de diferentes tipos,

colaborando para a formação crítica e engajada dos alunos ou criando obstáculos para o desenvolvimento de atitudes de enfrentamento às desigualdades sociais. Defendemos que é na rotina do dia a dia que essas marcas vão sendo formadas na vida de cada um.

Acriação de rotinas, na perspectiva do estudo que neste capítulo relatamos, configura-se tanto na organização das atividades no tempo pedagógico, quanto na distribuição das diferentes modalidades organizativas do ensino, quanto no uso de materiais didáticos. Em relação a esse último elemento, podemos problematizar esse aspecto dialogando com Soares (2019), que investigou usos do livro didático na prática docente alfabetizadora, mostrando que o livro didático é um produto social afetado pela ação dos sujeitos em seus cotidianos. Nessa pesquisa, são evidenciados diferentes modos como professores e alunos se apropriam desse material didático. Assim, o autor discute que faz parte da rotina da sala de aula não apenas os tipos de materiais recorrentemente utilizados, mas os modos como eles são inseridos no cotidiano.

Em relação à distribuição do tempo, tradicionalmente, há divisão da carga horária por componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...) e, no interior de cada disciplina, por conteúdo de ensino. Em uma abordagem de ensino em uma perspectiva interdisciplinar, o tempo tende a ser organizado de outro modo, tendo como norte as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, abordando de modo integrado, no cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares. Essas opções também configuram-se nas rotinas pedagógicas.

Em estudo sobre o tempo pedagógico no cotidiano de salas de alfabetização, Leal, Pimentel, Silva e Barros (prelo) observaram aulas de nove professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (10 aulas de cada), problematizando que duas professoras dedicaram menos de 1 hora, em média, a atividades que envolviam leitura e escrita, o que implica em insuficiência para o ensino de habilidades complexas. A leitura e escrita, portanto, não eram eixos de ensino recorrentes no cotidiano escolar, de modo que os estudantes que não tinham habilidades suficientes para ler e escrever com autonomia não tinham suas necessidades de aprendizagem atendidas. Não havia, desse modo, equidade no ensino das professoras.

Leal, Pimentel, Silva e Barros (prelo) também identificaram que o eixo de leitura foi contemplado pelas nove professoras por meio de textos autênticos e integrais em atividades permanentes de leitura em voz alta. No entanto, o ensino de produção de textos foi pouco presente nas práticas, sobretudo na prática de duas professoras, que não realizaram nenhuma atividade envolvendo produção de textos. A ênfase em determinado eixo de ensino concretiza-se, portanto, na rotina de sala de aula.

Esses dados mostram que é preciso debater sobre como construir práticas equitativas que garantam aprendizagens relevantes para a vida de todos estudantes, considerando os eixos de ensino da língua e a heterogeneidade das turmas.

Em relação às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, temos identificado em textos de educadores, como Lerner (2002), relatos de experiência, observações de aulas, cinco tipos recorrentes: situações independentes, atividades habituais (atividades permanentes); sequências didáticas; atividades sequenciais; projetos.

As situações independentes, como o nome informa, não se articulam com atividades anteriores ou posteriores. Ocorrem, algumas vezes, sem planejamento prévio em decorrência de eventos inesperados em sala de aula, mas podem ocorrer com planejamento prévio, para dar conta de algum objetivo de aprendizagem.

As atividades permanentes (ou habituais), segundo Leal (2006), são intervenções pedagógicas organizadas de forma que há uma repetição de procedimentos num intervalo de tempo (atividades diárias, atividades que acontecem duas ou três vezes por semana, atividades semanais). Podem ser determinadas para um período letivo mais curto, como um mês, um bimestre, ou mais longo, como um semestre, um ano letivo. São muito adequadas aos objetivos atitudinais e procedimentais. Dentre outras, são comuns atividades como: Hora da novidade, Hora da história, Hora da música, Hora de jogar...

A sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Como discutido por Leal, Brandão e Albuquerque (2012), são compostas por “atividades integradas (uma atividade depende e é relacionada a outra que já foi ou será realizada), organizadas sequencialmente, e que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos / habilidades de um determinado campo do saber” (LEAL; BRANDAO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 1-2).

As atividades sequenciais têm semelhanças com as sequência didáticas. Algumas vezes são tratadas como a mesma modalidade. Quando diferenciamos, consideramos como critérios centrais o nível de aprofundamento/complexidade das aprendizagens envolvidas e o tempo de desenvolvimento. As atividades sequenciais tendem a ocorrer em um ou dois dias, abordando conhecimentos mais simples ou conhecimentos complexos que já tenham sido introduzidos e desenvolvidos anteriormente. Podem, ainda, ocorrer com conhecimentos que ainda estão em fase de consolidação, de modo conjunto a outras modalidades organizativas de trabalho pedagógico ou mesmo por meio de atividades sequenciais recorrentes.

Os projetos, como é discutido por Hernandez (1998), destinam-se à formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (HERNÁNDEZ, 1998). É uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver um novo conhecimento, diante de uma situação-problema, cuja resolução será conduzida a partir da pesquisa; gera situações de aprendizagem ao mesmo tempo reais e diversificadas, permitindo que os alunos decidam, opinem, participem da construção do conhecimento, com autonomia no papel de sujeitos de sua própria aprendizagem. Segundo Nery (2007),

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto (NERY, 2007, p. 119).

Como anunciado anteriormente, buscamos, neste capítulo, analisar rotinas de duas professoras. Para tal, buscamos refletir sobre as estratégias relativas à organização das atividades no tempo pedagógico, a distribuição das diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico, o uso de materiais didáticos e suas interfaces com a heterogeneidade das turmas.

## **5 | METODOLOGIA DA PESQUISA**

Com o objetivo de analisar a organização da rotina diária de duas professoras que diversificavam as estratégias para lidar com a heterogeneidade, realizamos, inicialmente, um mapeamento das estratégias a partir da observação de aulas de nove professoras alfabetizadoras, de cinco escolas públicas de três municípios pernambucanos - Jaboatão dos Guararapes, Amaraji e Lagoa dos Gatos, conforme descrição no Quadro 1.

Professora	Município	Escola	Ano, modalidade	Idade	Formação	Tempo de trabalho
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º	34 anos	Graduação em Pedagogia	Não informada
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º	53 anos	Graduação em Pedagogia	8 anos
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º	31 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas	7 anos
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º	39 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia.	16 anos
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º	47 anos	Graduação em Pedagogia	33 anos
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada	42 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão e organização escolar	21anos
P9	Amaraji	E	Turma Multisseriada	37	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	17 anos

Quadro 1: Perfil das professoras

Foram realizadas dez observações de aulas de cada docente. Desse modo, comparamos 10 relatórios de cada professora, com exceção de três: P4, P7 e P9. P9 foi observada em apenas seis aulas, por dificuldades de acesso ao local, pois era uma escola do campo. Ainda assim, mantivemos os dados da docente no corpus, pois foi uma das que mais diversificaram as estratégias para lidar com a heterogeneidade, o que indicia que a rotina dela contempla um ensino sensível à heterogeneidade. P7 foi observada em 10 aulas, mas o material de duas aulas foi perdido, de modo que fizemos as análises de 8 aulas. Foi a docente que utilizou em aula a menor quantidade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Embora a quantidade de relatórios da docente tenha sido menor que as demais (80%), optamos por manter esses dados, pois os relatórios que

tínhamos evidenciavam elementos da rotina que de fato indiciava pouco uso de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Por outro lado, P4 foi observada em 10 aulas, mas também houve perda de relatórios, de modo que foram analisados seis deles. Ainda assim, foi a docente que realizou a maior quantidade de tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Desse modo, os dados da docente foram mantidos.

Cada aula era filmada e descrita em um caderno de campo, constituindo relatórios que foram explorados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir dos quais foram construídas as categorias que indicam os tipos de estratégias adotadas pelas professoras para lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

Na segunda fase da pesquisa, foram selecionadas duas professoras. Utilizamos o critério de analisar as aulas das professoras que diversificaram mais os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade, como será descrito adiante. Os dados das docentes estão em destaque no Quadro 1, já exposto.

## 6 | RESULTADOS

Entender os impactos do estilo e das atitudes de professores para lidar com a heterogeneidade em sala de aula é um requisito para aprofundarmos esse debate e, assim, colaborar com ações de formação que favoreçam um ensino mais equitativo. Por esse motivo, partimos de alguns tipos de orientações que aparecem em estudos que tratam do tema, como o que foi realizado por Mainardes (2007). Esse pesquisador apontou algumas possibilidades para lidar com a heterogeneidade, que devem permear a rotina em sala de aula:

- Diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e suas necessidades de aprendizagem;
- Planejar atividades diferenciadas de acordo com os grupos identificados na fase do diagnóstico;
- Avaliar permanentemente os resultados e impacto das atividades propostas na aprendizagem dos alunos;
- Articular e intercalar atividades coletivas (envolvendo todos os alunos) e atividades diferenciadas (grupos de alunos), evitando o esfacelamento de vários grupos.
- Conhecer e explorar todo o material didático pedagógico disponível na escola;
- Preparar novos materiais e recursos didáticos que se façam necessários;
- Buscar formas de intervenção que sejam mais adequadas para alunos que ne-

cessitem de maior apoio atenção e mediação pedagógica mais intensa (MAINARDES, 2007, p. 11).

Em estudo anterior, já relatado nesta coleção, categorizamos as estratégias utilizadas por docentes para lidar com a heterogeneidade das crianças em sala de aula que dialogam com as proposições de Mainardes (2007), acrescentando-se uma categoria, para contemplar as heterogeneidades sociais, que não tinham constado dos objetivos da referida pesquisa. Quatro macrocategorias foram criadas, sintetizando os tipos encontrados:

Ações relativas à diversidade social;

Agrupamento dos estudantes;

Mediação e atitudes dos professores durante as atividades

Diversificação das atividades.

Partimos dos dados relativos ao perfil de cada professora quanto à diversificação das estratégias para escolher as docentes a serem foco de atenção neste subprojeto. Na Tabela 1, computamos a quantidade de situações observadas em que cada tipo de estratégia elencada foi utilizada.

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
<b>Ações relativas às diferenças sociais e culturais</b>									
Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais	X	X	X	--	X	--	--	--	X
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula	--	--	--	--	--	--	--	--	X
<b>Estratégias de agrupamentos dos estudantes</b>									
Atividade individual	X	--	--	X	X	X	--	X	X
Atividades em grande grupo	X	--	--	X	X	X	--	X	--
Atividades em duplas, trios ou grupos	X	X	X	X	X	X	--	X	X
Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte	--	--	X	--	--	--	X	--	--
<b>Mediação dos professores e atitudes</b>									

Fazer atendimento individualizado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazer atendimento específico aos grupos ou trios	X	--	--	X	X	X	--	--	X
Estimular a interação colaborativa entre as crianças	X	--	X	X	--	X	X	--	--
Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	--	X	--	X	X	--	--	--	--
Diversificação das atividades									
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação	--	X	X	X	--	--	X	--	X
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens	X	--	X	X	--	--	--	X	--
Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização	--	X	X	X	--	X	--	X	--
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas	X	X	X	--	--	X	--	--	--
Fazer atividades em grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas	--	--	--	X	--	X	--	X	--
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades	--	--	X	--	--	X	--	X	X
Quantidade de estratégias contempladas	9	7	10	11	7	10	4	8	8

Tabela 1: Frequência de estratégias para lidar com a heterogeneidade por professora

Por meio da Tabela 1 foi possível identificar que a professora 4 (P4) utilizou mais tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, totalizando 11, embora, como foi anunciado anteriormente, tenhamos analisado apenas seis relatórios de aula. A professora 7 (P7), por outro lado, foi a docente que menos diversificou as estratégias em sala de aula, totalizando apenas 4. Nesse caso, foram analisados 9 relatórios de aula. As professoras 3 e 6 utilizaram 10 tipos de estratégias durante as aulas observadas, o que implicou em termos que fazer a escolha por uma delas, para as análises detalhadas que exporemos a seguir. Escolhemos analisar a prática da professora 6, pois ela atuava na mesma escola que P4, o que poderia favorecer reflexões que indiciassem práticas coletivas.

Enfim, foram escolhidas as professoras 4 e 6 para uma análise mais detalhada das rotinas em sala de aula. Nessas escolhas não foi considerada a frequência de vezes em que as estratégias foram utilizadas, mas apenas a quantidade de tipos de estratégias,

pois o objetivo foi problematizar acerca das diferentes possibilidades de lidar com as heterogeneidades em sala de aula. A seguir, a prática de cada docente será descrita e analisada separadamente.

## 6.1 A rotina de P4

A professora 4 lecionava no primeiro ano do Ensino Fundamental e a 6, no ano 3, em um município de médio porte da Região Metropolitana do Recife: Jaboatão dos Guararapes. Na época em que suas aulas foram observadas, ela tinha 31 anos, com 7 anos de experiência como professora. Era graduada em Pedagogia, com Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas.

Conforme pode ser observado no Quadro 2, ela diversificava as atividades vivenciadas com sua turma do primeiro ano.

Atividades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total de aulas
Alongamentos, atividade física	X	X	X	X	X	X	6
Cantoria	X	X	X	X	X	X	6
Atividade com chamada; contagem alunos	X	X	X	X	X	--	5
Atividade com calendário	X	--	X	X	X	--	4
Leitura do alfabeto	X	--	X	X	X	--	4
Atividade sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade	X	X	--	X	X	--	4
Escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro	X	--	X	--	--	X	3
Jogo ou brincadeira (SEA)	--	--	X	--	--	--	1
Atividade sobre SEA no livro didático	--	--	--	--	--	--	0
Leitura em voz alta pela professora	--	X	X	X	X	--	4
Leitura em voz alta pelos alunos	--	--	X	--	--	--	1
Discussão oral de texto	--	--	X	X	X	--	3
Responder por escrito perguntas sobre o texto lido	--	X	X	X	--	--	3

Leitura do texto produzido	--	--	X	--	--	--	1
Leitura silenciosa	--	--	--	--	--	--	0
Discussão sobre características de gênero textual (bilhete)	--	--	X	X	X	--	3
Produção coletiva de textos	--	--	X	X	--	--	2
Produção individual de textos	--	--	--	--	X	--	1
Revisão de textos no quadro		--	X	--	--	--	1
Cópia de texto produzido coletivamente	--	--	X	X	--	--	2
Registro da atividade de casa (SEA, leitura)	X	--	X	X	--	X	4
Correção tarefa de casa (produção de texto: bilhete)	--	--	X	--	--	--	1
Explicação das regras em dia de prova	--	X	--	--	--	--	1

Quadro 2: Tipos de atividades presentes na prática da professora P4: Ano 1

Os dados da professora P4 indiciam alguns tipos de atividades mais recorrentes na cotidiano dela, como o alongamento ou outras atividades físicas e cantoria, presentes no início de todas aulas; atividades com chamada e contagem dos alunos, que aconteceram logo em seguida, em cinco aulas; e calendário, em quatro aulas. Nas atividades de chamada e calendário, havia exploração das palavras e de conhecimentos matemáticos.

A presença permanente das atividades voltadas para o ensino do SEA foi evidenciada. Ocorreram em todas as aulas observadas. Essa rotina justifica-se por ser uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, que agregava estudantes com diferentes níveis relativos a esse conhecimento. Além das atividades já listadas (chamada e calendário), esse eixo de ensino era contemplado em outras atividades recorrentes, como leitura do alfabeto (4 dias), atividades sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade (4 dias), escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro (3 dias). Esse dado revela a prioridade dada a esse ensino na turma de P4. Não houve, no entanto, atividades envolvendo livros didáticos na rotina da professora.

Além das atividades permanentes, a professora também contemplou atividades

sequenciais. Por exemplo, na aula 1, as crianças vivenciaram várias situações em que montaram e refletiram sobre palavras que continham a letra T; na aula 3, as atividades sequenciais focavam em palavras que continham a letra X, incluindo uma brincadeira. Nestes casos, para as crianças alfabéticas, as atividades poderiam ajudar a consolidar as correspondências grafofônicas e melhorar a fluência de leitura; para as crianças que estavam em níveis iniciais, ajudava na compreensão de que a escrita nota a pauta sonora, assim como outras propriedades desse sistema.

As atividades de casa também eram, em algumas aulas, focadas no ensino do Sistema de Escrita Alfabética, mas também envolveram leitura, sobretudo quando relacionadas com o projeto didático.

O eixo de leitura de textos apareceu como atividade mais rotineira por meio da leitura em voz alta pela professora, que ocorreu em 4 das seis aulas, sendo que em uma delas também houve leitura em voz alta pelos estudantes. Em uma aula, a leitura foi seguida de atividade de discussão oral do texto; em outra aula, foi realizada atividade de resposta de interpretação escrita do texto; em duas outras aulas, discussão oral e resposta escrita de questões sobre o texto. Ou seja, a rotina implica em leitura do texto pela professora e atividade de interpretação oral e/ou escrita, revelando intencionalidade pedagógica relativa ao desenvolvimento de habilidades de leitura pelas crianças. Não foram identificadas atividades de leitura silenciosa, o que pode ser decorrência da falta de autonomia de leitura dos estudantes.

As atividades rotineiras de leitura foram incrementadas pela participação das crianças em um projeto didático denominado “Leia um Livro, Escreva um Futuro”, em que havia empréstimo de livros às crianças todas as sextas para que elas lessem em casa e entregassem na segunda-feira seguinte. Não foram observadas atividades de retomada dessas leituras, mas em algumas aulas as atividades de escrita de textos estavam relacionadas ao projeto.

A produção de texto escrito ocorreu em três das seis aulas, sempre relacionadas com o projeto em que levavam livros para ler. Nesse projeto, as crianças tinham como desafio a escrita de contos para construção de um livro, mas as atividades observadas envolveram o gênero bilhete, pois em um dos livros havia um bilhete escrito por um dos personagens.

Nas três aulas em que o eixo de ensino produção de textos foi contemplado, houve discussão e sistematização sobre as características do gênero bilhete e sobre aspectos linguísticos, como pontuação e paragrafação. Logo em seguida, houve escrita de bilhetes coletivamente (duas aulas) ou individualmente (uma aula). Nas aulas em que produziram

coletivamente, as crianças copiaram os textos em seus cadernos. Também houve, em uma das aulas, a revisão coletiva, no quadro, de bilhetes que as crianças escreveram em resposta a uma tarefa de casa.

Não foram encontradas atividades com foco no ensino de linguagem oral, que nas aulas observadas ficou restrito aos momentos de discussão dos textos ou oralização de textos escritos. Os gêneros comuns em instâncias mais públicas de interação não foram objeto de atenção.

Em relação aos eixos de ensino da Língua Portuguesa, portanto, três eixos foram bastante contemplados (análise linguística, sobretudo o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de textos). A linguagem oral, no entanto, foi contemplada apenas no trato com gêneros informais ou oralização do texto escrito. Também não foram identificadas atividades que envolvessem interdisciplinaridade com outros componentes curriculares ou tratamento de temas transversais que tivessem foco nas heterogeneidades sociais.

Em relação aos materiais utilizados, como pode ser visualizado no Quadro 3, eram frequentes as fichas de atividades e cadernos dos estudantes, que foram utilizados em quatro das seis aulas, cada. Atividades no quadro foram observadas três vezes e os livros de literatura foram encontrados em duas aulas, assim como cartões com letras.

As fichas de atividade tanto aconteciam para focar em situações de reflexão sobre propriedades do funcionamento do SEA, quanto para interpretação escrita dos textos. Nos dois casos, as crianças preenchiam individualmente as fichas, mas a professora ia orientando coletivamente, discutindo cada questão e dizendo como elas deveriam preencher. Esse procedimento também acontecia nas atividades nos cadernos. As atividades no quadro eram coletivas, envolvendo ou reflexões sobre a comparação entre palavras e leitura de palavras, ou produção coletiva de textos. Os livros de literatura eram utilizados, principalmente para leitura em voz alta pela professora e discussão sobre os textos lidos. E os cartões com letras foram usados em uma situação em que cada criança recebia um cartão e a professora dizia a palavra a ser formada. Os estudantes se locomoviam na sala de aula, ordenando as letras que compunham as palavras. A atividade era coletiva e a professora fazia intervenções problematizando as escritas.

Materiais utilizados	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total de aulas
Ficha de atividade	X	X	X	X	X	--	4
Caderno	X	--	--	X	X	X	4
Quadro	X	--	X	--	--	X	3
Livro de literatura	--	--	--	X	X	--	2
Cartão com letras	X	--	--	X	--	--	2

Quadro 3: Materiais didáticos utilizados na prática da professora P4: Ano 1

Na prática da professora foram identificadas diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Nos seis dias, como foi descrito anteriormente, houve atividades permanentes que envolviam, geralmente, o ensino do SEA ou leitura em voz alta pela professora, com discussão. No entanto, em três aulas, as atividades faziam parte de um projeto didático denominado “Leia um Livro, Escreva um Futuro”. Nesse projeto, as crianças liam livros literários para socializar com os colegas e escreviam contos, para compor um livrinho de histórias. Durante as observações, como já foi dito, não foi realizada nenhuma atividade de escrita dos contos, mas em três aulas houve produção de bilhetes. Esse gênero estava sendo estudado no âmbito do projeto porque as crianças escreveram bilhetes para personagens de textos lidos.

Além das atividades permanentes e projeto didático, em duas aulas foram vivenciadas atividades sequenciais que envolviam reflexões sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, articuladas por uma característica comum às palavras: todas continham a letra T; todas continham letra X.

Modalidades de organização do trabalho pedagógico	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total de aulas
Atividade permanente (habitual)	X	X	X	X	X	X	6
Projeto didático	--	--	X	X	X	--	3
Atividades sequenciais	X	--	X	--	--	--	2
Sequência didática	--	--	--	--	--	--	0
Prova	--	X					

Quadro 4: Modalidades organizativas do trabalho pedagógico na prática da professora P4: Ano 1

Em relação às estratégias para lidar com a heterogeneidade da turma, pode-se destacar os modos como a professora agrupava os estudantes nas atividades. Em cinco das seis aulas foram encontradas atividades individuais e atividades em grande grupo. Como

já foi dito, geralmente, a professora propunha a atividade individual, mas ia orientando a realização em grande grupo, problematizando e fazendo intervenções, muitas vezes dirigidas a determinados alunos.

Em cinco aulas, as atividades em duplas ou trios foram vivenciadas. Em todas as aulas havia esse agrupamento no momento da cantoria, mas também havia atividades em fichas em que a docente solicitava que se organizassem em duplas, embora geralmente essa organização não implicasse em as crianças terem, de fato, que dar devolutivas em duplas. Não foram observadas atividades em pequenos grupos.

Agrupamentos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Total de aulas
Individual	--	X	X	X	X	X	5
Grande grupo	X	--	X	X	X	X	5
Duplas e/ou trios	X	X	X	X	X	--	5
Pequenos grupos	--	--	--	--	--	--	0
Parte da turma individual e parte da turma em pequenos grupos ou duplas	--	--	--	--	--	--	0

Quadro 5: Tipos de agrupamentos na realização das atividades na prática da professora P4: Ano 1

Na prática de P4 não foram identificados momentos em que houvesse atividades diversificadas simultaneamente, mas foram encontrados momentos em que, mesmo com atividade em grande grupo, a professora diferenciava as intervenções, fazendo perguntas específicas aos alunos, atendendo às suas necessidades de aprendizagem.

Enfim, os dados mostraram que, nas aulas, P4 buscava interagir com as crianças e abordar conhecimentos relativos a diferentes eixos de ensino, mas em poucos momentos realizava atendimentos individualizados ou voltados para necessidades das duplas ou trios. Também foram poucos os momentos em que explicitamente incentivava a colaboração entre as crianças.

## 6.2 A rotina de P6

A professora P6 trabalhava na mesma escola que P4, tinha 39 anos e 16 anos de experiência na docência. Enquanto P4 era responsável por uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, P6 atuava no terceiro ano. Tinha magistério e Graduação em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia.

A professora P6, assim como P4, também dedicava maior quantidade de atividades ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia. Nas nove aulas foram vivenciadas

atividades relativas a esse eixo de ensino. Em quatro aulas (1, 2, 3, 8), as atividades tinham como suporte os cadernos das crianças e/ou fichas de atividades. Na aula 9, além dos cadernos e/ou fichas de atividades, houve atividade de reflexão com apoio do quadro. Em duas aulas (6, 7), além dos cadernos e/ou fichas de atividades, reflexões sobre palavras com apoio do quadro, as crianças também realizaram atividades com jogos. Nas aulas 4 e 5 as reflexões sobre o SEA ocorreram apenas com apoio do quadro, mas no dia 5 também foram realizadas atividades no livro didático. É importante destacar que as atividades realizadas favoreciam, para as crianças que não tinham consolidado aprendizagens sobre o sistema notacional, reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, para os que já tinham consolidado tal aprendizagem, a aprendizagem de convenções ortográficas.

As tarefas de casa aconteceram em sete das nove aulas, com foco também no ensino do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia, mas em apenas quatro houve correção em sala.

O eixo de ensino leitura de textos também foi priorizado na prática da professora. Esteve presente em oito das nove aulas. A predominância foi de leitura em voz alta pela professora, em oito aulas. Nas aulas 1 e 3, essa foi a única atividade de leitura do dia. Em cinco dessas aulas, a leitura precedeu a discussão oral sobre o texto lido (2, 5, 7, 8, 9). Em três dessas aulas, além da discussão oral, os estudantes responderam perguntas sobre o texto na modalidade escrita (2, 8, 9). Na aula do dia 2, também houve leitura silenciosa e em voz alta pelos alunos. A leitura em voz alta pelos alunos, além de ocorrer na aula 2, aconteceu também na aula 7. Nas aulas 4 e 5, além da leitura em voz alta pela professora, também houve leitura pelos alunos de textos escritos por eles. Na aula 5 as crianças participaram, ainda, de discussão oral do texto.

A produção de textos foi menos frequente nas aulas da professora, assim como ocorreu na turma do primeiro ano (P4). Naquela turma, dentre as seis aulas observadas, a produção de textos ocorreu em duas. No caso da turma do terceiro ano (P7), em nove aulas analisadas, houve produção de textos em apenas uma aula (aula 3). Nessa aula, as crianças, em uma das atividades, escreveram um bilhete para a pesquisadora. Naquele momento, foi dito que as que ainda não soubessem escrever sozinhas poderiam se expressar por meio de desenhos. Foi informado que os alunos teriam 15 minutos para a realização da atividade. Depois desse tempo, a professora recolheu os textos, que tinham sido produzidos em papel avulso. Como pode ser constatado, foi uma atividade em que não houve clareza sobre a finalidade do texto e houve problemas de adequação da atividade às crianças não alfabéticas, pois representar um bilhete com um desenho não contribui para a aprendizagem que parecia ser a pretendida na aula: escrever textos verbais. A outra atividade constou da escrita de uma carta para o Papai Noel, com seus pedidos de final

de ano, seguindo o mote do texto que tinha sido lido pela professora no livro didático. O texto era uma carta de uma criança com pedidos para o Natal. Mais uma vez, não houve discussão sobre a finalidade do texto, já que o destinatário era imaginário. Não houve, no ano 3, atividade coletiva no quadro, que poderia favorecer muitas reflexões importantes sobre a atividade de escrita.

A linguagem oral foi abordada apenas por meio de conversas para realização das atividades e para discussão oral dos textos lidos. Desse modo, não houve um trabalho intencional com nenhum gênero mais comum em instâncias públicas de interação.

Assim como ocorreu na turma P4, a ênfase do ensino da Língua Portuguesa foi nos eixos de análise linguística, mais especificamente do Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia, e de leitura. Situações de produção de textos aconteceram em apenas uma aula e a linguagem oral foi tratada apenas no trato com gêneros informais ou oralização do texto escrito. Também não foram identificadas atividades que envolvessem interdisciplinaridade com outros componentes curriculares ou tratamento de temas transversais que tivessem foco nas heterogeneidades sociais.

Atividades	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Total de aulas
Atividade sobre SEA no caderno e/ou ficha de atividade	X	X	X	--	--	X	X	X	X	7
Leitura em voz alta pela professora	X	X	--	X	X	--	X	X	X	7
Registro da atividade de casa (SEA)	X	X	X	--	--	--	X	X	X	7
Discussão oral de texto	X	X	--	--	X	--	X	X	X	6
Escrita, leitura e reflexão sobre palavras no quadro	--	--	--	X	X	X	X	--	X	5
Correção tarefa de casa	X	X	--	--	--	X	--	--	X	4
Responder por escrito perguntas sobre o texto lido	--	X	X	--	--	--	--	X	X	4
Jogos (SEA)	--	--	--	--	--	X	X	--	--	2
Leitura do texto produzido	--	--	--	X	X	--	--	--	--	2
Leitura em voz alta pelos alunos	--	X	X	--	--	--	X	--	--	2

Atividade sobre SEA no livro didático	--	--	--	--	X	--	--	--	--	1
Leitura silenciosa	--	X	--	--	--	--	--	--	--	1
Produção de textos no caderno	--	--	X	--	--	--	--	--	--	1
Produção de textos em outros suportes textuais	--	--	X	--	--	--	--	--	--	1
Produção de textos no quadro	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0

Quadro 6: Tipos de atividades presentes na prática da professora P6: Ano 3

Como foi sinalizado na análise do Quadro 6, os materiais didáticos mais utilizados na prática de P6 foram cadernos (sete aulas), fichas de atividades (6 aulas), utilizados principalmente nas atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética/ortografia, assim como livros de literatura, que foram utilizados nas situações de leitura em voz alta. Os jogos e livros didáticos foram utilizados no ensino do Sistema de Escrita Alfabética/ortografia, não havendo atividades envolvendo outros materiais escritos que circulam socialmente.

Materiais utilizados	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Total de aulas
Caderno	--	X	X	X	--	X	X	X	X	7
Ficha de atividade	X	X	--	X	--	--	X	X	X	6
Livro de literatura	X	--	X	--	X	--	X	X	X	6
Jogos de alfabetização	--	--	--	--	--	X	X	--	--	2
Livro didático	--	--	--	--	X	--	--	--	--	1
Jornal	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0
Livro de Obras Complementares	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0
Revista	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0

Quadro 7: Materiais didáticos utilizados na prática da professora P7: Ano 3

Em relação à organização do trabalho pedagógico, predominaram situações em que as atividades propostas eram permanentes. Em sete aulas houve leitura em voz alta pela professora, com predomínio de textos literários, seguida da discussão sobre o texto. As atividades em cadernos e/ou fichas de atividades com foco no Sistema de Escrita Alfabética e/ou ortografia também eram permanentes. Acontecera em sete das nove aulas.

Nas aulas 3, 6 e 7 foram realizadas atividades independentes com foco central no

ensino de Matemática.

Em cinco das nove aulas foram vivenciadas atividades que compunham um projeto didático. Eram atividades de troca dos livros no âmbito do projeto didático “Leia um livro, escreva um futuro”, que, segundo a professora, teve como objetivo incentivar a leitura e a escrita. Esse mesmo projeto estava sendo vivenciado na turma de P4, pois era uma ação que envolvia toda escola.

Nas situações relacionadas com o projeto, foram observadas atividades em que a professora chamava cada criança para ir ao quadro, o qual continha uma lista com todos os nomes das crianças. Assim, elas deviam procurar o seu nome e marcar ao lado se realizaram a leitura ou não. Caso tivessem realizado, marcavam uma das opções: gostei, gostei um pouco, não gostei. A professora ressaltava o cuidado com o livro e a honestidade das crianças com relação a falarem a verdade sobre a realização da leitura ou não. O projeto teve como produto final a produção escrita de textos pelos alunos de forma autônoma.

Em uma aula, uma atividade observada compunha uma sequência didática que a docente estava desenvolvendo na sala de aula. A sequência envolvia o trabalho com contos. Na aula observada, a professora realizou a leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*. Para que as crianças pudessem acompanhar a leitura, ela entregou a cada uma a história xerocada. Mas antes de iniciar a leitura, a professora lembrou que aquele livro foi lido no dia anterior por uma colega da turma.

Na nona aula, as crianças vivenciaram uma sequência de atividades. A docente escreveu no quadro o poema intitulado *Quem é?*, para os estudantes copiarem e responderem questões. Em um dos quesitos, os alunos deveriam escrever informações pessoais como nome, idade e o que gostavam de fazer. Deveriam, também, responder outras atividades de interpretação de texto.

Modalidades de organização do trabalho pedagógico	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Total de aulas
Atividade permanente (habitual)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Projeto didático	X	X	X	X	X	--	--	--	--	5
Sequência didática	--	--	--	--	--	--	--	X	--	1
Atividade de livre escolha	--	--	X	--	--	--	--	--	--	1
Atividades independentes (esporádicas)	--	--	X	--	--	X	X	--	--	2

Atividades sequenciais	--	--	--	--	--	--	--	--	X	1
Aula fora da sala de aula	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0
Evento	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0

Quadro 8: Modalidades organizativas do trabalho pedagógico na prática da professora P6: Ano

3

Apesar de haver atividades compondo projeto didático e sequência didática, prevaleceram as atividades individuais (8 aulas) e em grande grupo (9 aulas), como pode ser visualizado nos dados descritos no Quadro 9.

Uma das atividades individuais aconteceu na aula 2. A professora entregou uma ficha de atividade em que as crianças teriam que fazer a leitura silenciosa para responder às questões. Entretanto, nem todas as crianças conseguiam realizar a leitura com autonomia. Nesses casos, a professora auxiliava quem precisasse de sua ajuda.

As atividades em grande grupo, como dito acima, aconteceram em todas as aulas. Eram, principalmente, de leitura coletiva, correção coletiva, dinâmica e jogos. As atividades com jogos, por exemplo, aconteceram em duas aulas. Um deles foi “Academia ortográfica”. Foram formados dois grandes grupos na sala (com as crianças dispostas em uma roda): Grupo A e Grupo B. A professora colocou no quadro um “painel” com dezesseis palavras e as respectivas imagens, para os grupos completarem com R ou RR. A formação dos grupos foi aleatória, pois a professora dividiu a sala considerando as crianças que estava no lado esquerdo e no direito da sala. A atividade tinha foco central em convenções ortográficas que compõem o currículo do terceiro ano do Ensino Fundamental (convenções regulares contextuais). No entanto, também favorecia aprendizagens de crianças que estavam consolidando as aprendizagens sobre as correspondências grafofônicas, pois envolviam análise das palavras escritas, com suporte das imagens.

Em duas aulas foram encontradas atividades em pequenos grupos. A primeira foi uma dinâmica realizada pela professora, a qual pediu que todos os alunos pegassem o livro que levaram emprestados. Organizou a sala em círculo, explicou como iria ocorrer a produção com base nos livros que levaram para leitura e dividiu a turma em três equipes: A, B e C, determinando as tarefas de cada um, sendo grupo A – repertório de palavras; Grupo B – frases sobre a história e C – Narração da história. Depois, cada criança, com base nas tarefas de cada grupo, escolheu em que atividade ficaria. Assim, a professora entregou uma folha a cada um para que comesçassem a produção e depois a entregasse. Desse modo, embora a atividade tenha sido proposta em grupos, cada criança precisava entregar a sua resposta individualmente, o que enfraquece o comando do compartilhamento da

atividade.

A segunda atividade em pequenos grupos foi a realização da leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*. Após a leitura realizada pela professora, ela dividiu a turma em dois grupos, para responder questões em fichas e no caderno referente ao livro. Com o grupo que tinha menor domínio de leitura e escrita, a docente distribuiu uma atividade xerocada com questões mais simples do que a que preparou para o grupo que já dominava o SEA e tinha fluência de leitura. Como pode ser observado, embora ela tenha formado grupos, eram grupos grandes, o que dificultava a interação entre eles.

Como foi dito, prevaleceram em sala de aula atividades em grande grupo e individuais. Apenas em duas aulas foram observadas atividades em duplas ou trios. Na primeira aula, a professora dividiu a turma em duplas e em um trio e pediu que as crianças escrevessem no chão uma palavra que demonstrasse o que acharam do livro *Cadê você, Jamela?*, lido pela docente. Na quinta aula, a professora formou duplas, pedindo para que cada dupla realizasse separação silábica; quando todas as duplas terminaram, ela fez a correção coletivamente, pegando as palavras de cada dupla e apresentando-as para o grupo, com a finalidade de corrigirem conjuntamente, enfatizando sempre que na separação silábica não necessariamente todas as sílabas terão a mesma quantidade de letras. Desse modo, ao mesmo tempo que contribuía para que as crianças que já dominavam o sistema notacional tomassem consciência sobre as convenções de palavras tomadas como objeto de reflexão, favorecia a aprendizagem das diferentes estruturas silábicas para crianças que estavam consolidando as correspondências grafofônicas.

Agrupamentos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Total de aulas
Individual	X	X	X	X	--	X	X	X	X	8
Grande grupo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Duplas e/u trios	X	--	--	--	X	--	--	--	--	2
Pequenos grupos	--	--	X	--	--	--	--	X	--	2
Parte da turma individual e parte da turma em pequenos grupos ou duplas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0

Quadro 9: Tipos de agrupamentos na realização das atividades na prática da professora P6: Ano 3

## 7 | AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS DE P4 E P6

Como foi exposto até o tópico anterior, as professoras tinham práticas que evidenciavam intencionalidades relativas a um ensino com equidade, embora alguns aspectos tenham sido desconsiderados. No Quadro 10, a seguir, sintetizamos mais especificamente algumas estratégias identificadas nas aulas observadas.

A primeira observação a ser feita é que o foco era na heterogeneidade de conhecimentos, sem atenção às heterogeneidades sociais ou alguns tipos de heterogeneidades individuais. As estratégias buscavam garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Em relação às estratégias para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, a diversificação dos agrupamentos em sala de aula foi uma das formas de atender a algumas necessidades dos estudantes. Embora prevalecessem atividades individuais e em grande grupo, nas duas turmas, as docentes realizavam um acompanhamento individualizado, sempre que necessário. No caso de P6, também foram vivenciadas atividades em duplas, trios, pequenos grupos, diferentemente de P4, em que não houve atividades em pequenos grupos. No entanto, observamos que, nas duas práticas, não eram realizadas atividades que, de fato, demandassem uma devolutiva do grupo ou da dupla. Nem nas sequências didáticas e projetos didáticos havia um trabalho mais voltado para esses tipos de interação.

O Quadro 10, a seguir, sintetiza os tipos de estratégias utilizadas pelas duas docentes:

Estratégias	P4	P6
Ações relativas às diferenças sociais e culturais		
Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais	--	--
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula	--	--
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula	--	--
Estratégias de agrupamentos dos estudantes		
Atividade individual	X	X
Atividades em grande grupo	X	X
Atividades em duplas, trios ou grupos	X	X
Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte	--	--

Mediação dos professores e atitudes		
Fazer atendimento individualizado	X	X
Fazer atendimento específico aos trios	X	X
Estimular a interação colaborativa entre as crianças	X	X
Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	X	--
Diversificação das atividades		
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação	X	--
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens	X	--
Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização	X	X
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas	--	X
Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas	X	X
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades	--	X
Quantidade de estratégias contempladas	11	10

Analisando o quadro, retomamos o que já foi dito em relação às heterogeneidades sociais. Nenhuma das duas docentes realizou, nas aulas observadas, atividades que contribuíssem para o fortalecimento das identidades sociais das crianças e combate aos preconceitos. Como tem sido discutido em outros textos desta coleção, essa lacuna pode favorecer exclusões em sala de aula e dificuldades de algumas crianças participarem das atividades escolares.

Como foi dito anteriormente, uma das principais estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes e propiciar interações que favorecem reflexão colaborativa para as aprendizagens é a realização de atividades em pequenos grupos, duplas ou trios. Os dados evidenciaram que as duas professoras realizaram tais tipos de atividades, no entanto, foram menos frequentes no caso da professora P6. Em relação às observações de aula, como foi dito, a docente P4 só foi observada em seis aulas. Em cinco dessas aulas foram realizadas atividades em duplas ou trios. P6, que foi observada nove vezes, vivenciou duas atividades em duplas/trios e duas em pequenos grupos. Como já discutimos, tais situações não demandaram maior circulação e confrontos de hipóteses e soluções por parte dos estudantes.

Em relação às atividades individuais, chamamos a atenção de que, embora fossem frequentes, não eram excludentes, pois as professoras faziam acompanhamento e atendimentos individualizados para as crianças que precisavam mais.

As atividades em grande grupo geralmente favoreciam diferentes aprendizagens, contemplando a diversidade de necessidades dos estudantes. A mediação das professoras favorecia reflexões e participação dos estudantes.

Nos diferentes tipos de agrupamentos, como ilustramos anteriormente, foram encontrados momentos de atendimento individualizado, atendimento às duplas, estímulo à colaboração entre as crianças. No entanto, a professora P4 tinha maior atenção aos tempos das crianças do que P6, que, por exemplo, destinou 15 minutos para todas as crianças escreverem um texto, sem se atentar para os desníveis das crianças quanto ao domínio das correspondências grafofônicas ou convenções ortográficas, além dos aspectos ligados à textualidade e mobilização de conhecimentos sobre o tema.

Quanto às propostas de atividades, como foi anunciado, houve diversidade ao longo das aulas, no entanto, apenas uma vez foi identificada uma situação com atividades diferenciadas a serem realizadas simultaneamente. Esse momento ocorreu em uma aula de P6. Essa ausência pode ser problematizada já que a heterogeneidade de conhecimentos demanda situações didáticas específicas. Por exemplo, em relação ao sistema notacional, P4 estava com uma turma de primeiro ano, bastante heterogênea quanto ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. A esse respeito, concordamos com Mainardes quanto ao fato de que:

A adequação das tarefas ao nível de domínio dos alunos remete à questão da diferenciação das tarefas na sala de aula (trabalho diversificado) em um esquema que poderia combinar atividades comuns (para a classe toda) e momentos em que os alunos receberiam tarefas mais apropriadas ao seu nível de domínio atual, com vistas à continuidade no seu processo de aprendizagem (MAINARDES, 2016, p. 119).

Havia nas duas turmas atividades comuns, mas poucas situações com atividades diferenciadas. No entanto, apesar de não haver atividades diversificadas simultâneas, foram observadas, nas duas turmas, intervenções diferenciadas em atividades coletivas e em pequenos grupos, adequando-as às necessidades das crianças. P4, em comparação com P6, realizou mais atividades individuais que propiciavam diferentes aprendizagens, contemplando, portanto, aprendizagens diferentes para os estudantes. P6, por outro lado, realizou atividade em grande grupo com fases diferentes que, em um primeiro momento, atendiam mais as necessidades de parte da turma e, em um segundo momento, outra parte.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos anteriormente, analisamos aulas de duas professoras que diversificaram os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade. Buscamos entender se o uso dessas estratégias tinha relação com o perfil pedagógico geral das professoras, pois, como discutimos anteriormente, em diálogo com o estudo realizado por Oliveira (2019), a atenção a tal tipo de fenômeno parece estar associada a um estilo mais inclusivo de lidar com a educação, e pode evidenciar um perfil mais aproximado com o princípio da educação com equidade.

No estudo realizado por Oliveira (2019), ao comparar duas professoras, uma no Brasil e outra na França, ela concluiu que as duas docentes diversificaram as intervenções e as formas de agrupamentos nas atividades, com intencionalidade de atender à heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes. Encontrou também algumas práticas recorrentes no trabalho das duas professoras, que indicavam algumas rotinas.

Em nossa análise, também encontramos práticas recorrentes que indicavam estilos pedagógicos que evidenciavam práticas inclusivas das duas docentes.

Um primeiro aspecto observado foi que as duas docentes diversificavam as atividades, o que implicava não haver adesão a práticas repetitivas e padronizadas por orientação externa. As docentes tinham autonomia para conduzir os processos pedagógicos.

Nos dois casos, houve maior ênfase no ensino do Sistema de Escrita Alfabética, ortografia e leitura. Predominavam, no trato com esses eixos de ensino, as atividades permanentes, com recorrência de leitura em voz alta e conversa, principalmente de textos literários, fichas de atividades e reflexões coletivas com apoio do quadro. No caso da turma de P6, foram presenciadas atividades envolvendo jogos, o que não ocorreu com P4. Na verdade, P6 diversificou mais os materiais didáticos. No entanto, é importante lembrar que só contamos com seis relatórios de aula de P4 e nove de P6.

O ensino de produção de textos ocorreu nas duas turmas, com maior frequência na turma de P4. Nas duas práticas, tinham relação com o projeto didático em andamento na época. É importante ressaltar que esse projeto fazia parte de uma proposta coletiva, envolvendo toda escola. Cada professora realizou atividades diferentes relativas ao projeto, mas tinham como proposta de culminância a escrita de contos pelas crianças. Nas aulas observadas ainda não havia sido vivenciada tal escrita, mas as crianças estavam lendo contos, discutindo e escrevendo outros textos, sobretudo bilhetes e cartas. A professora P6 realizou mais atividades reflexivas sobre os gêneros mobilizados na escrita.

A linguagem oral esteve presente nas duas turmas, no entanto, foi possível perceber que não havia intencionalidade de ensino de habilidades e conhecimentos relativos às

práticas sociais em que os gêneros orais mais formais fossem objeto de estudo. Também não foram observadas situações de reflexões sobre as relações entre fala e escrita.

Em suma, os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados, embora a linguagem oral tenha sido tratada apenas por meio de conversas para realização das atividades e para discussão oral dos textos lidos, não havendo um trabalho intencional com nenhum gênero mais comum em instâncias públicas de interação. O eixo de produção de textos foi contemplado, mas P4 abordou esse ensino de modo mais frequente e sistemático, mesmo P6 sendo responsável por uma turma do terceiro ano, que tinha maior domínio do sistema notacional.

Quanto às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, também observamos diversidade, tendo sido encontradas situações vinculadas a atividades permanentes, sequências didáticas, atividades sequenciais e projetos didáticos. Esse dado fortalece a conclusão de que as docentes buscavam diversificar as situações didáticas, contribuindo para que diferentes conteúdos fossem abordados de variadas maneiras. Foi observado ainda que o ensino de produção de textos estava muito atrelado ao projeto didático e à abordagem do Sistema de Escrita Alfabética e leitura em diferentes modos organizativos. Leitura aparecia em atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos; as reflexões sobre o sistema notacional e a ortografia eram contempladas em atividades permanentes, atividades sequenciais e sequências didáticas.

Em comum às duas práticas, também destacamos a ausência de uma abordagem de conhecimentos oriundos de outras áreas de conhecimento, que poderia ocorrer por meio de trabalhos interdisciplinares, assim como reflexões sobre temas relativos às heterogeneidades sociais. Desse modo, o foco era o ensino de Língua Portuguesa e, no caso de P6, Matemática. Esse dado colabora para entendermos a necessidade de focar neste tipo de questão em ações de formação de professores, para que seja possível favorecer uma formação humana crítica para as crianças.

Apesar da ausência de situações, nas aulas observadas, que contribuíssem para a formação humana crítica dos estudantes, foi possível identificar um compromisso com a aprendizagem das crianças, tanto em relação à realização de atividades focadas nos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa, quanto em relação ao planejamento de diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, como dito anteriormente, e quanto às estratégias para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos.

As duas professoras realizaram atividades individuais, em grande grupo e em grupos, com atendimento individualizado em variadas situações, atendimento aos grupos,

incentivo à colaboração entre as crianças, intervenções diferenciadas, considerando as necessidades de aprendizagem.

Apesar de reconhecermos as boas práticas das professoras, ressaltamos, ao longo deste capítulo, que algumas boas estratégias para lidar com a heterogeneidade não foram observadas ou ocorreram de modo muito pontual, como a diversificação de atividades simultaneamente e atividades em pequenos grupos produtivos. Outra lacuna identificada foi que no ensino da linguagem oral, os gêneros mais típicos de esferas sociais públicas não foram contemplados, tendo havido apenas discussão sobre textos lidos e conversas, sem haver, portanto, contribuição para o desenvolvimento de habilidades de planejamento e avaliação de textos orais. Em relação ao ensino de produção de textos, apesar de ser contemplado no projeto didático, que induzia à escrita de contos para composição de um livro, nas aulas observadas, as atividades eram distanciadas de práticas mais enunciativas, pois houve escrita de bilhetes sem delimitação clara de finalidades e destinatários.

Apesar das oscilações acima descritas, os dados, como já foi exposto, evidenciaram que as docentes desenvolveram, de modo geral, um estilo de ensino diversificado, dinâmico, sensível às necessidades de aprendizagem das crianças. Elas já tinham incorporado que na rotina do dia a dia as vivências de sala de aula precisavam contemplar necessidades diferentes porque as crianças tinham necessidades diferentes. Tal dado é importante porque, como é afirmado por Mainardes:

[...] apenas a diferenciação de tarefas não é suficiente para se elevar o nível de apropriação do conhecimento pelos alunos da forma mais ampla e exitosa possível. Outras ações são necessárias, tais como: a) a utilização de estratégias de ensino explícito, b) o oferecimento de mediação mais intensa para alguns alunos (por exemplo, a leitura partilhada, a produção de textos em parceria); c) a utilização das informações obtidas pela avaliação da aprendizagem para o planejamento do feedback necessário para cada aluno ou grupo de alunos, entre outras (MAINARDES, 2016, p. 119).

Justamente por entendermos a complexidade do processo pedagógico, sobretudo quando se parte de uma perspectiva mais inclusiva, defendemos a necessidade de apoio ao docente, tanto por meio de ações formativas, quanto por meio de melhores condições de trabalho, incluindo o tempo para planejamento de aulas, elaboração de materiais, quanto às condições de trabalho, de modo mais geral, para que possam cada vez mais dedicar tempo para a condução de um ensino que favoreça a formação integral dos estudantes.

Essas condições são fundamentais, pois, como é defendido por Franco:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o

ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno (FRANCO, 2016, p. 547).

Nas práticas observadas, apesar do grande esforço das docentes, estiveram ausentes estratégias fundamentais, como aquelas que promovem a construção de identidades sociais, a capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, assim como, em relação a conhecimentos mais específicos, as habilidades de produção de textos que garantam que os estudantes exerçam atividades linguageiras de fala e escuta para agir e transformar a realidade. Nesse sentido, concordamos com Franco que:

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula (FRANCO, 2016, p. 547).

Por fim, ainda em diálogo com Franco, reiteramos que:

As práticas são suficientemente anárquicas, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica. Por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional pelo qual circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Acredita-se, pois, na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas - direção que é emancipatória, crítica e inclusiva (FRANCO, 2016, p. 548).

É nesse diálogo com Franco (2016) que depositamos nossa esperança de uma escola

mais inclusiva. É na avaliação do que fazemos e do que podemos fazer como educadores que nos posicionamos acerca da necessidade de reconhecermos os esforços e avanços nas práticas docentes e a necessidade de coletivamente buscarmos mais estratégias para tornar o cotidiano de nossos estudantes mais alegre e repleto de aprendizagens rumo a uma formação humana crítica.

## REFERÊNCIAS

BAQUEIRO, Daciola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficiência na educação**: Contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

COSTA, Francisca Mônica Silva da. **Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**.

2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: UFC, 2021.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FONTINELE, Marcella De Oliveira Abreu. **Formação continuada e prática docente**: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Nas trilhas e tramas de uma escola pública**: abordagem fenomenológica de um relato de experiência. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização dos currículos por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALBUQUERQUE, R. K. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester Calland de Sousa. **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v.1, p. 147-173.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1, p. 77-116.

LEAL, Telma Ferraz; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva; SILVA, Maria Daniela; BARROS, Juliana Maria. Ler e escrever na escola: análise de práticas docentes. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica. Editora UFPE (no prelo).

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. *In*: CRUZ, Magna do Carmo Silva, BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. **Ciclo de palestras** : volume 1 / [organizadoras]. Recife: Editora UFPE, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto DiferenciAção**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em [http://www.researchgate/publication/282157643\\_Projeto\\_diferenciAcao\\_criando-classes-mais\\_igualitarias\\_por\\_meio\\_do\\_trabalho+diversificado\\_2207](http://www.researchgate/publication/282157643_Projeto_diferenciAcao_criando-classes-mais_igualitarias_por_meio_do_trabalho+diversificado_2207). Acesso em: 16 ago. 2022.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

OLIVEIRA, Renata Jatobá. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França**: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo na alfabetização. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação, UFPE). Recife, UFPE, 2019.

SOARES, Francisco Marcos Pereira. **Livro didático na prática docente alfabetizadora**: usos elaborados/reelaborados. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina: UFPI, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **SOBRE OS AUTORES**

**AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestranda em Educação pela UFPE, Especialista em Alfabetização e Letramento. Atua como professora da rede privada de ensino no Colégio Vila Aprendiz. E-mail: amanda.carlanascimento@ufpe.br

**ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA** é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

**DAYANE MARQUES DA SILVA** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Argumentação na Educação (UFPE) e Ensino da leitura e escrita e formação docente vinculado (UFMA). E-mail: dayane.marquess@ufpe.br

**HELEN REGINA FREIRE DOS SANTOS** é mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora do curso de Pedagogia (Licenciatura) em faculdades privadas. É membro do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – desde 2015, no qual integra o grupo de Pesquisadores e realiza trabalhos de formação de professores da educação básica. Participou da elaboração de publicações diversas, dentre as quais a *Revista Literatura & Arte no Ciclo da Alfabetização* (algumas publicações disponíveis no [www.portalceel.com.br](http://www.portalceel.com.br)). Membro, desde 2014, da Comissão Organizadora da Feira de Leitura: Territórios Interculturais da leitura (evento anual). E-mail: helenrfsantos@hotmail.com

**JOAQUIM CASTRO** é graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestrando em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Linguagem, ensino e práticas sociais (UFJF) e Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa (UFPE). Atua como docente da rede privada. E-mail: joaquim.castro@letras.ufjf.br

**JOSELMO SANTOS DE SANTANA** É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira. É professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também desenvolve a função de supervisor escolar no município do Jaboatão dos Guararapes - PE. E-mail: joselmosantana@gmail.com

**MARIA IZABELLA DE BARROS** É Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Tecnologia da Educação nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede privada do Recife. E-mail: maria.izabella@ufpe.br

**NATHALIA RAYANA LIRA DA SILVA** é Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO). Atua como professora na Escola Pastor Severino Alves nas turmas do 2º ao 5º ano. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades produção e análise de materiais didáticos e de propostas curriculares. E-mail: nathaliarayanasilva@gmail.com

**RAYSSA CRISTINA SILVA PIMENTEL DOS SANTOS** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da educação básica na rede municipal do Paulista - PE. E-mail: cristinarayssa@hotmail.com.br

**RENATA DA CONCEIÇÃO SILVEIRA** É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda na mesma instituição na área da Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais didáticos. Atua como professora da Educação Básica, na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes. E-mail: renatha2007@yahoo.com.br

**SHEILA CRISTINA DA SILVA BARROS** é Especialista em Literatura Infanto Juvenil e em Alfabetização e letramento pela Faculdade Frassinete do Recife (FAFIRE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua nas redes públicas dos municípios de Recife e Jaboatão dos Guararapes, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como mediadora na formação docente. E-mail: scsb.84@gmail.com

**TELMA FERRAZ LEAL** é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, na UFPE, orientando dissertações e teses. E-mail: telma.leal@ufpe.br