



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA**  
**CRIANÇA, APRENDIZAGEM E ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA**

**ELIENE VIEIRA DE FIGUEIREDO**

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA DIVERSIDADE DA**  
**SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Fortaleza – CE**  
**2008**

*"Lecturis salutem"*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br

**Biblioteca de Ciências Humanas – UFC**

F489p

Figueiredo, Eliene Vieira de.

Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula  
[manuscrito] : desafios e possibilidades / por Eliene Vieira de  
Figueiredo. – 2008.

170 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,  
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Fortaleza(CE), 26/11/2008.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes.

Inclui bibliografia.

1-LEITURA – ESTUDO E ENSINO – FORTALEZA(CE). 2-CRIANÇAS – ESCRITA.  
3-CRIANÇAS DEFICIENTES – EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE). 4-INCLUSÃO ESCOLAR. 5-  
PRÁTICA DE ENSINO. 6-AMBIENTE DE SALA DE AULA – FORTALEZA(CE). 7-PROFESSORES  
E ALUNOS – FORTALEZA(CE). I-Gomes, Adriana Leite Limaverde, orientador. II-Universidade  
Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. I-Título.

CDD(22<sup>a</sup> ed.) 371.9046098131

63/08

ELIENE VIEIRA DE FIGUEIREDO

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA DIVERSIDADE DA  
SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Delacours-Lins

Co-Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes

**FORTALEZA - CE  
Novembro de 2008**

ELIENE VIEIRA DE FIGUEIREDO

**PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA DIVERSIDADE DA  
SALA DE AULA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.**

Dissertação submetida ao Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Área de concentração educação.

Aprovada em 26 / 11 / 2008 .

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Delacours- Lins  
(Orientadora) Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Leite Limaverde Gomes  
(Co-orientador) Faculdade Sete de Setembro – FA7

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanda Magalhães Leitão  
(Membro interno) Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Jean-Robert Poulin  
(Membro externo) Université du Québec à Chicoutimi - UQAC

## **DEDICO**

*Ao meu querido e amado filho  
RONALDO, que soube compreender minhas  
ausências em vários momentos importantes de  
sua vida...*

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, pela oportunidade oferecida para a realização deste trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Sylvie Delacours Lins, pela confiança, apoio, orientação, dedicação e paciência, principalmente na finalização do trabalho, além do respeito à minha autonomia durante todo o percurso do trabalho.

À minha co-orientadora Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, pelas sugestões, críticas, atenção e carinho sempre presentes.

Ao Prof. Dr. Jean Robert Poulin, com quem muito aprendi. Agradeço pela atenção, disponibilidade e ensinamentos.

À Profa. Vanda M. Leitão, por sempre ter acreditado em mim e me apoiado em alguns momentos difíceis.

Aos docentes e funcionários da FACED, pelas amizades, ensinamentos valiosos e atenção dispensada no decorrer do curso.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização da pesquisa.

À Escola Municipal Isabel Ferreira, pela acolhida e oportunidade concedida, disponibilizando seus espaços, funcionários, docentes e discentes. Todos foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

À Professora Paula, pelo seu acolhimento, carinho e atenção e por ter aberto a porta da sua sala de aula, desvelando suas experiências, saberes e práticas que muito contribuíram para a realização desta pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, pelo carinho, inocência, pureza, alegria e amor demonstrados durante todo o convívio, ensinando e aprendendo a simplicidade da vida.

Ao grupo da pesquisa *Gestão da Aprendizagem na Diversidade* pelas trocas de experiências, auxílio nas dúvidas e amizades construídas, tornando esse trabalho possível e prazeroso.

Aos amigos “de fora” da vida acadêmica, que de uma forma ou de outra participaram desta cruzada, e em especial ao amigo Luiz, que tanto ajudou e torceu pela realização desta conquista.

Aos meus familiares, por compreenderem minha ausência nos grandes e importantes momentos festivos da nossa família e pelo estímulo contínuo, e em especial ao meu irmão Toinho, pelo apoio e ajudas constantes.

À minha sobrinha Francinete, pela sua sensibilidade e brilhante capacidade poética que tanto me inspirou para a caracterização do perfil das crianças envolvidas nesta pesquisa. Além da sua compreensão e apoio nos momentos oportunos. Obrigada, Fran.

Ao meu sobrinho Cid, que direta ou indiretamente contribuiu nesta trajetória, com seu apoio, carinho, atenção e pelas confortantes massagens na coluna, que muito ajudaram a vencer o cansaço nas horas de labuta.

À minha irmã Leidinha, que incansavelmente contribuiu com sua habilidade e criatividade, na construção e organização dos gráficos e tabelas para apresentar com clareza os dados desta pesquisa. Agradeço o apoio e carinho que recebi nesta jornada.

À minha irmã Ritinha, que acreditou e torceu por essa conquista, me fazendo perceber que poderia ir até onde meus olhos alcançassem! Obrigada pelo apoio, incentivos e pelas valiosas contribuições. Você é meu exemplo de profissional. Meu eterno agradecimento.

A minha querida mãe, que em meu nome, está sempre a pedir em suas orações proteção, iluminação e vitória para a realização desta conquista. Agradeço a compreensão pelo longo período de minha ausência. Eu te amo, mãe, obrigada por tudo.

Ao meu filho Ronaldinho, que com seus cuidados especiais, paciência e amor incondicional me deu o suporte emocional para vencer mais esta etapa.

E em especial a Deus, minha fonte de forças, que me agraciou com o dom da vida e com oportunidades ímpares, tudo isso contribuindo para a realização desta conquista.

Uma dissertação é um trabalho muitas vezes SOLITÁRIO, mas principalmente SOLIDÁRIO: meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram durante esta jornada.

Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei  
ei ei ei...

A Vida ensina e o tempo traz o tom  
Pra nascer uma canção

Com a fé no dia-a-dia  
Encontro a solução  
encontro a solução (...)

**A estrada (Cidade Negra)**

*É preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a  
igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a  
diferença nos inferioriza. (Boaventura Santos)*

## RESUMO

A finalidade desta pesquisa foi investigar práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula. A fundamentação teórica se respalda na abordagem psicogenética piagetiana e a sócio-histórica vygotskyana. A opção metodológica foi por uma pesquisa quantitativa e qualitativa do tipo colaborativa, contando com a co-participação da professora alfabetizadora de uma sala de primeiro ano de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. Os resultados desta pesquisa foram analisados tendo como referência uma escala que se destina à avaliação do desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula, servindo de parâmetro para análise das práticas realizadas pela professora participante desse estudo. Das 90 atividades analisadas, 49 contemplavam a diversidade da sala de aula. Nas atividades desenvolvidas pela professora, 6 categorias importantes emergiram: cooperação, mediação, heterogeneidade, motivação, interação e autonomia. Através de um pré-teste e de um pós-teste comparamos a evolução da aprendizagem da linguagem escrita dos alunos da professora acompanhada com a evolução dos alunos de outra sala de aula da mesma série (primeiro ano), cuja professora não teve acompanhamento. O resultado dessas análises indicou que houve avanços significativos na evolução em leitura e escrita dos alunos da sala da professora acompanhada, houve progresso dos alunos em todos os níveis de evolução da leitura e o maior número de alunos (quatro), que evoluíram foi justamente dos alunos que no pré-teste se encontravam em nível pré-silábico. Enquanto isso, na sala da professora não acompanhada, o processo foi exatamente o inverso, os alunos que no pré-teste estavam no nível pré-silábico foram os que menos progrediram, de cinco alunos, apenas um evoluiu para o nível silábico. Os resultados desta pesquisa indicam que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação do ensino favorece a aprendizagem da leitura e da escrita independente da evolução conceitual dos alunos. As habilidades da professora para trabalhar com o ensino diferenciado favorecem práticas pedagógicas no contexto de inclusão.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas, linguagem escrita, inclusão escolar.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude a consisté à étudier les pratiques pédagogiques, en ce qui concerne la conception, l'application et l'évaluation des activités de lecture et d'écriture, dans la perspective d'une différenciation de l'enseignement qui favorise la participation et l'apprentissage des élèves, considérant la diversité de la classe. L'étude théorique est basée sur les approches psychogénétique piagétienne et socio historique vygotskienne. Le choix méthodologique s'est porté sur une recherche quantitative et qualitative de type collaboratif, qui s'appuie sur la coparticipation de l'enseignante chargée de l'alphabétisation d'une classe de cours préparatoire d'une école publique municipale de la ville de Fortaleza. Les résultats de cette investigation ont été analysés à partir d'une échelle construite afin d'évaluer le développement de pratiques d'enseignement différencié dans la salle de cours; elle a servi de paramètre pour l'analyse des pratiques réalisées par l'institutrice qui a participé à l'étude. Parmi les 90 activités analysées, 49 tenaient compte de la diversité de la classe. Au sein des activités organisées par l'enseignante, 6 catégories importantes ont émergé: coopération, médiation, hétérogénéité, motivation, interaction et autonomie. Un pré-test et un post test nous ont permis de comparer l'évolution de l'apprentissage de la langue écrite des élèves de la classe accompagnée avec l'évolution des élèves d'un autre Cours Préparatoire qui n'a bénéficié d'aucun accompagnement. Le résultat de ces analyses a indiqué qu'il y a eu des avancées significatives de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves de l'enseignante accompagnée. Les élèves de tous les niveaux ont progressé, et les enfants qui étaient au niveau pré syllabique lors du pré test sont les plus nombreux (quatre) à avoir évolué. Au contraire, dans la salle de l'enseignante non accompagnée, le processus a été exactement inverse: les enfants qui étaient au niveau pré syllabique au début sont ceux qui ont le moins progressé (un seul parmi les cinq élèves concernés). Les résultats indiquent que le développement de stratégies de différenciation de l'enseignement favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture indépendamment du niveau conceptuel des élèves; Les habiletés à travailler l'enseignement différencié de l'institutrice favorisent des pratiques pédagogiques dans le contexte de l'inclusion.

**Mots-clés:** Pratiques pédagogiques, langue écrite, inclusion scolaire.

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01	Categorias emergentes das atividades da professora..... .....	62
Tabela 02	Percentual de freqüência das atividades, contempladas em cada estratégia das quatro unidades da escala.....	63
Tabela 03	Percentual das estratégias, contempladas na unidade A da escala..... .....	70
Tabela 04	Freqüência das estratégias na unidade B da escala..... .....	83
Tabela 05	Percentual das estratégias, contempladas na unidade C da escala, das 49 atividades consideradas do ensino diferenciado..... .....	96
Tabela 06	Percentual das estratégias, contempladas na Unidade D da escala, das 49 atividades consideradas do ensino diferenciado.....	103
Gráfico 01	Freqüência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 90 atividades desenvolvidas pela professora.....	64

Gráfico 02	Quantidades das atividades relacionadas em cada categoria.....	65
Gráfico 03	Frequência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 49 atividades de ensino diferenciado desenvolvidas pela professora.....	66
Gráfico 04	Frequência das estratégias de diferenciação do ensino nas quatro unidades da escala.....	67
Gráfico 05	Perfil dos alunos da sala da professora acompanhada (sala A) no pré-teste e no pós-teste.....	112
Gráfico 06	Perfil dos alunos da sala da professora não acompanhada (sala B) no pré-teste e no pós-teste.....	113
Tabela 01	Categorias emergentes das atividades da professora.....	62
Tabela 02	Percentual de frequência das atividades, contempladas em cada estratégia das quatro unidades da escala.....	63
Tabela 03	Percentual das estratégias, contempladas na unidade A da escala.....	70
Tabela 04	Frequência das estratégias na unidade B da escala.....	83
Tabela 05	Percentual das estratégias, contempladas na unidade C da escala, das 49 atividades consideradas do ensino	96

	diferenciado.....	
Tabela 06	Percentual das estratégias, contempladas na Unidade D da escala, das 49 atividades consideradas do ensino diferenciado.....	103
	.....	
Gráfico 01	Frequência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 90 atividades desenvolvidas pela professora.....	64
	.....	
Gráfico 02	Quantidades das atividades relacionadas em cada categoria.....	65
	.....	
Gráfico 03	Frequência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 49 atividades de ensino diferenciado desenvolvidas pela professora.....	66
	..	
Gráfico 04	Frequência das estratégias de diferenciação do ensino nas quatro unidades da escala.....	67
	.....	
Gráfico 05	Perfil dos alunos da sala da professora acompanhada (sala A) no pré-pré-teste e no pós-teste.....	112
	.....	
Gráfico 06	Perfil dos alunos da sala da professora não acompanhada (sala B) no pré-teste e no pós-teste.....	113
	.....	



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01	Entrada da escola.....	39
Foto 02	Professora participante da pesquisa.....	41
Foto 03	A professora e seus alunos.....	49
Foto 04	Cartaz construído pela turma, com as regras de convivência.....	50
Foto 05	Cartaz mostrando a culminância de uma atividade prática.....	51
Foto 06	Crianças apresentando atividade de grupo.....	51
Foto 07	Mural com textos sobre a árvore .....	52
Foto 08	Ana chorando com timidez. ....	53
Foto 09	Ana demonstrando timidez no momento de falar para o grupo.....	53
Foto 10	Ana demonstrando desempenho nos trabalhos individuais.....	54
Foto 11	Eduarda em situação de dominação.....	56
Foto 12	Lúcio em momento de interação nos trabalhos em grupo.....	57
Foto 13	Lúcio brincando com as amigas no parquinho da escola.....	58
Foto 14	Sala em situação turbulenta causada por Vitor.....	59
Foto 15	Vitor em situação de agressividade em sala de aula.....	59
Foto 16	Atividade envolvendo a cooperação entre os alunos.....	74
Foto 17	Atividade envolvendo interação, socialização e cooperação....	75

Foto 18	Atividade envolvendo a mediação.....	78
Foto 19	Atividade em grupo envolvendo o trabalho cooperativo.....	79
Foto 20	Atividade que também favoreciam as relações pessoais e afetivas.....	81
Foto 21	Prática de leitura numa situação de ensino e aprendizagem....	85
Foto 22	Alunos escrevendo cartas.....	91
Foto 23	A professora mediando a atividade.....	91
Foto 24	Atividade de reescrita de uma história.....	97
Foto 25	Situação conflituosa, dificultando a realização de atividades....	99
Foto 26	Interação entre os alunos no contexto de aprendizagem de leitura e da escrita.....	101
Foto 27	Aluno com autonomia da escolha do livro e local de leitura.....	106
Foto 28	Alunos em atividades na biblioteca.....	107

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	I
<b>LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS</b>	II
<b>LISTA DE FOTOGRAFIAS</b>	IV
<b>SUMÁRIO</b>	VI
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
.....	1
.....	1
1.0 <b>OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	12
1.1 <i>Geral</i> .....	12
1.2 <i>Específicos</i> .....	12
2.0 <b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	13
2.1 <i>Teoria psicogenética e sócio-histórica</i> .....	13
2.2 <i>Aprendizagem da leitura e da escrita: o prazer de ensinar e de aprender</i> .....	16
2.3 <i>Letramento</i> .....	20
2.4 <i>Práticas pedagógicas do professor: a construção do ensinar e aprender</i> .....	22
2.5 <i>Inclusão escolar: desafios e possibilidades</i> .....	28
3.0 <b>METODOLOGIA</b> .....	33
3.1 <b>CAMPO/SUJEITO DA PESQUISA</b> .....	40
3.1.1 <i>Caracterização da escola</i> .....	40
3.1.2 <i>Caracterização da professora</i> .....	42
3.2 <i>Procedimentos da pesquisa</i> .....	44

3.2.1	<i>Entrevista</i> .....	44
3.2.2	<i>Observação</i> .....	45
3.2.3	<i>Acompanhamento da sala de aula</i> .....	46
3.3	<i>Formas de registros</i> .....	49
3.3.1	<i>Fotografias</i> .....	49
3.3.2	<i>Filmagens</i> .....	49
3.3.3	<i>Registros escritos</i> .....	50
3.4	<i>O contexto da sala de aula e as características de alguns alunos</i> .....	50
4.0	<b>ANÁLISES DOS DADOS</b> .....	61
4.1	<i>Gestão das atividades de leitura e de escrita no contexto da sala de aula</i> .....	61
4.1.1	<i>Organização e dinamização das situações de aprendizagem-unidade A</i> .....	70
4.1.2	<i>Gerir a progressão das aprendizagens - unidade B</i> .....	82
4.1.3	<i>Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação - unidade C</i> .....	94
4.1.4	<i>Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho - unidade D</i> .....	103
4.2	<i>Perfil dos alunos nas atividades de leitura</i> .....	110
5.0	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
6.0	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	125
7.0	<b>ANEXOS</b> .....	138

## INTRODUÇÃO

O início de minha carreira de professora se deu com o ingresso no curso Normal. Ainda no primeiro ano, como estudante do curso Normal, fui convidada para trabalhar numa escola particular em Fortaleza com a sala de educação infantil. Posteriormente passei a lecionar em uma classe de alfabetização dessa mesma escola. Naquele momento, a experiência como alfabetizadora configurava-se como uma das experiências mais relevantes na minha formação de educadora.

O caminho profissional percorrido provocou inúmeras inquietações, sempre relacionadas ao tema da aquisição da leitura. Essas inquietações decorreram das lembranças das experiências de docente que ainda são muito presentes.

Ao olhar no túnel do tempo, visualizo a origem desse tema que se tornou objeto da minha pesquisa de mestrado. Esse objeto emergiu convictamente, cresceu e se desenvolveu a cada instante no meu percurso profissional. Nessa caminhada, mudei o foco de ensinar a ler e a escrever para o de compreender como a criança aprende no processo de alfabetização.

Durante o curso universitário convivi com essa temática a partir da experiência que tive como bolsista no Laboratório de Aprendizagem do Curso de Pedagogia da ULBRA- Universidade Luterana do Brasil (Canoas, RS). Essa prática me possibilitou também novas leituras, bem como participações em mini-cursos, oficinas pedagógicas, visitas a diversas escolas e construção de jogos educativos como estratégia de facilitar o processo de alfabetização em sala de aula.

Ainda durante a graduação em Pedagogia concluindo o curso na Universidade Federal do Ceará, cursei a disciplina de Práticas de Alfabetização, na qual tive oportunidade de realizar atividades na sala de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. Paralela a essa atividade, participei das discussões de um grupo de pesquisa que investigava a construção da leitura e da escrita das crianças consideradas pela escola como aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Nesse estudo, não participei das análises dos resultados, uma vez que mudei para Natal (RN).

Em 2005, exerci a função de docente em uma Faculdade particular na cidade de

Natal. Nessa época, lecionei a disciplina de Estágio Supervisionado em Alfabetização, e tive oportunidade de acompanhar as alunas em diversas escolas da rede pública de Natal. Durante o estágio das estudantes, deparei-me por diversas vezes com algumas práticas pedagógicas que não atendiam às necessidades das crianças. Diversas professoras não respeitavam o ritmo dos alunos e por isso não atendiam a todas em suas particularidades. O modelo de ensino parecia pressupor que a sala de aula era um espaço homogêneo, onde todos aprendiam da mesma forma e no mesmo tempo. Essa experiência de acompanhamento me angustiava e me instigava cada vez mais a estudar as práticas de leitura, vislumbrando a diversidade da sala de aula.

As vivências descritas me motivaram a desenvolver a presente pesquisa, com o objetivo de investigar práticas de leitura que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula, tendo como premissa importante as diferenças de ritmos e estilo de cada criança, interesses e possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, independente de suas dificuldades de aprendizagem, história de vida e/ou origem social. A opção de investigar sob o foco da leitura durante o processo de alfabetização se justifica por ser este um aspecto de grande relevância no processo de aprendizagem da criança e, conseqüentemente, no cotidiano da sala de aula. A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), as mudanças conceituais ocorridas no campo da alfabetização trazem como conseqüência mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos a elas relacionados.

Os estudos com base na psicogênese da língua escrita demonstraram que a aquisição da leitura e da escrita pela criança envolve não apenas a aprendizagem de uma língua escrita, mas também a reflexão sobre essa língua e sobre as suas propriedades fundamentais, (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986; SOARES, 2004). Segundo Ferreiro (1986:11), essa reflexão envolve diversos níveis de análise. Não se pode considerar alfabetizado quem apenas consegue ler as mensagens produzidas por outros, não sendo capaz de produzir por si mesmo mensagens significativas.

Segundo as autoras, uma pessoa está alfabetizada quando os sinais gráficos deixam de ser um obstáculo para a compreensão de uma mensagem escrita ou de um texto e quando adquire a capacidade de produzir suas representações escritas com significado.

Alguns professores, por diversos motivos, ainda não compreendem o processo

da evolução da leitura e da escrita de seus alunos. Esta situação nos remete à reflexão sobre a qualidade da formação dos professores, seja a formação inicial, seja a formação continuada. Logo, pensar na mudança das práticas de leitura é pensar na mudança na formação de professor, mas, especialmente, implica em transformações profundas nas práticas escolares. Transformações estas que incidiriam sobre práticas homogeneizadoras e repetitivas que não se diferenciam em função das especificidades existentes no interior da classe. O atendimento às diferenças dos alunos requer a implementação da diferenciação do ensino. Segundo Poulin (2002), o ensino diferenciado é o conjunto dos ajustamentos de ensino e da gestão de sala de aula, cujo objetivo é respeitar as diferenças individuais e favorecer o êxito de cada um dos alunos em suas aprendizagens. Esse ensino requer formas diversificadas de intervenção. É uma questão do currículo que leva em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que utiliza uma forma diversificada de avaliação e que aproveita as competências do grupo da sala de aula e de cada um dos membros que a integram. Implica numa gestão flexível das regras de vida na sala de aula.

De acordo com Perrenoud,

Diferenciar é romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos –, mas é, sobretudo, criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender (2000:55).

Romper com a pedagogia frontal, segundo o autor, é, sobretudo, preparar o aluno para a vida social, tendo o professor como um dos protagonistas nesse processo de formação do educando. Por isso se faz necessário pensar em uma escola reflexiva, que qualifique quem nela estuda e também quem nela ensina.

A escola reflexiva repensa sua prática e tenta compreender o aluno sob todos os aspectos, evitando os rótulos designados como deficientes atribuídos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, aqueles alunos com comportamentos *estranhos*, ou de adaptação escolar.

Essas dificuldades e limitações, na maioria dos casos, são adquiridas no interior do sistema educacional, geradas por práticas inadequadas e uma má gestão da sala de aula. Esses aspectos contribuem certamente para que os professores não reconheçam as particularidades e as características próprias de cada um de seus alunos e, neste caso, não considerem a diversidade de sua sala de aula. Compreender e conviver com a diversidade é

uma tarefa difícil, pois exige respeito, tolerância e a aceitação do outro. Skliar descreve a diversidade como “uma forma de designação do outro, dos outros, sem que se curvem em nada à onipotência da mesmice normal” (2006:30).

No que diz respeito à educação, Skliar afirma que “a diversidade em educação nasce junto com a idéia de (nosso) respeito, aceitação, reconhecimento e tolerância para com o outro” (2006:30).

Na diversidade da sala de aula, todos os alunos são considerados iguais e diferentes ao mesmo tempo. Segundo Figueiredo (2006), *unicidade e similaridade são aspectos que caracterizam a diversidade. A singularidade é peculiar ao humano. Mas ao mesmo tempo em que se distinguem pela singularidade, os seres humanos também se assemelham pelas suas necessidades de afeto, de pertencimento e de ação sobre o objeto de conhecimento*. Entretanto, acrescenta a autora, se semelhanças e diferenças são inerentes ao humano e constituem a diversidade, as desigualdades são socialmente produzidas, são perversas e geram exclusão. Assim, práticas pedagógicas que não atentam para essa realidade no interior da sala de aula, não contribuem para a aprendizagem dos alunos, excluindo-os do direito à apropriação de conhecimentos e, às vezes, expulsando-os da escola.

A falta de oportunidade ao conhecimento que o aluno enfrenta, gera o rótulo de dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alguns alunos, logo essas dificuldades podem não ser inerentes a eles. É possível que estas dificuldades resultem de práticas pedagógicas que desrespeitam o ritmo e estilo de aprendizagem de cada criança

O reconhecimento da heterogeneidade da sala de aula não é uma descoberta da pedagogia atual. Bouchet (1949) já fazia referência ao fato de a escola tratar todos os alunos de forma homogênea. O autor em questão critica o fato de todas as crianças serem tratadas como sujeitos epistemologicamente iguais. De acordo com Bouchet (1949), este é um dos grandes problemas da pedagogia. Bouchet menciona de modo negativo o mito do aluno idealizado pelo professor. Ou seja, muitos professores ignoram as diferenças individuais das crianças, desenvolvendo atividades sem significados para os seus alunos, fazendo solicitações de forma racional, esquecendo ou desrespeitando as diferenças individuais de cada sujeito. O autor supracitado afirma em seus estudos que a sala de aula é um lugar onde os alunos têm diferentes realidades.

O mito da homogeneidade dos alunos ainda prevalece na concepção de vários professores, apesar de toda a discussão em torno da diversidade humana e, conseqüentemente, da inegável realidade da heterogeneidade da sala de aula. Esse mito provoca o esquecimento ou desconhecimento em relação à capacidade de aprendizagem das crianças. Os professores que não reconhecem a pedagogia da diferença e não consideram a heterogeneidade da sua sala de aula, conseqüentemente desconhecem a inclusão escolar.

O princípio da diversidade pode ser reconhecido na teoria psicogenética, quando Piaget descreve o desenvolvimento da estrutura intelectual do sujeito apontando que todas as crianças se desenvolvem da mesma maneira, passando pelos mesmos processos e etapas, porém, com ritmos diferentes, dependendo da realidade sociocultural de cada uma e também da interação com o meio em que vive.

A diferença de ritmo é o aspecto que mais diferencia a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com e sem deficiência mental. No que se refere ao desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, Inhelder (1963), na sua tese de doutorado, constatou que pessoas com deficiência mental leve não chegam ao nível formal do pensamento. Essas pessoas chegam ao nível das operações concretas, porém em um ritmo significativo mais lento que o das pessoas consideradas normais.

Gauthier e Poulin (2003) desenvolveram uma pesquisa em salas de aula regulares, de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, que acolhiam crianças com deficiência mental leve e moderada. A pesquisa incluía a realização de atividades cooperativas no ensino da matemática no contexto da diversidade. Este estudo demonstrou que o desenvolvimento de atividades em equipe, respeitando as dificuldades e valorizando as potencialidades de cada criança, favorece o desenvolvimento das mesmas. O trabalho com cooperação e participação de todos os alunos, independente de seus diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento intelectual, contribuiu para uma progressão na aprendizagem dessas crianças. A pesquisa em questão demonstrou a vantagem do ensino diferenciado para a aprendizagem de todos os alunos.

De acordo com Gauthier e Poulin (2003), o ensino diferenciado é um conjunto de ajustes nas práticas pedagógicas e na gestão da sala de aula a fim de respeitar as diferenças individuais das crianças, de maneira que favoreça o desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem. Esse ensino requer modos de intervenção diversificados

numa gestão que dê conta dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e da evolução de cada aprendiz. Ele respeita as individualidades e valoriza as competências do grupo-classe e de cada um de seus membros. A partir dessa compreensão, o professor poderá intervir, quando necessário, com didáticas que propiciem avanços na aprendizagem de todos os alunos, promovendo a integração do grupo e de cada aluno da turma, assegurando conseqüentemente a inclusão dos mesmos.

Segundo Carvalho,

A escola tornar-se-á progressivamente mais inclusiva, na medida em que, além de acolher todos os alunos, se dispuser a, efetivamente, analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos e com todos (2004:128).

Portanto, trabalhar respeitando a diversidade da sala de aula, sendo um professor reflexivo e sensível às diferenças dos alunos, faz-se necessário para a transformação da escola. A possibilidade de transformação das práticas pedagógicas passa pela transformação das concepções dos professores no que diz respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, entre outros aspectos.

As concepções dos professores refletem diretamente na organização de tempo, espaço e gestão da sala de aula. Essas concepções permanecem presentes no cotidiano da sua prática pedagógica. De acordo com Meirieu, as concepções podem ter um valor regulador na organização de uma aula; elas se refletem de maneira muito ampla na maioria dos manuais escolares (1998:54).

As concepções dos professores a respeito das práticas de ensino da leitura podem ter sido construídas ao longo da sua vida escolar, partindo do acesso a eventos de letramento, a suas trajetórias da alfabetização, até o curso superior. Dependendo do contexto da construção desse processo, os percursos como professoras podem gerar práticas uniformizadas, cujo resultado é o fracasso de uma parcela de alunos que, algumas vezes, não conseguem, por diferentes razões, se inserirem nas atividades e se sentirem sujeitos da aprendizagem.

A possibilidade de alunos com e sem deficiência aprenderem, interagirem e construírem relações significativas são aspectos que norteiam alguns dos princípios da inclusão escolar.

Em se tratando dos princípios básicos da inclusão escolar, Marques (2001) pressupõe que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Nas suas palavras (MARQUES, 2001:68), “ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ‘ser diferente’. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível”, o que deriva em práticas sociais de reconhecimento e respeito pelo outro. Isso implica em reconhecimento e respeito à diversidade humana, logo, a escola é o ponto de partida para essa prática social aceitando e incluindo todos.

Reforçando esse desejo de escola para todos, o princípio fundamental da Declaração de Salamanca aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca/Espanha em 1994 (UNESCO, 1994), afirma que as escolas devem acolher *todas as crianças*, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. A escola, segundo a declaração de Salamanca, deve acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Portanto, esse princípio considera que a diversidade é real entre nós e no nosso meio, desafiando nosso sistema, nossas escolas e apontando para as possibilidades de uma educação inclusiva. Em consonância com esses princípios, Mantoan (1998:44) afirma:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

Para que de fato a escola seja inclusiva, ela precisa mudar sua proposta de trabalho, priorizar objetivos includentes que contemple a todas as crianças que nela se

matricular. Nessa perspectiva, a escola adapta sua maneira de trabalho, inclusive as concepções, os valores do professor e, conseqüentemente, a sua prática, não excluindo os demais que compõe a equipe da instituição escolar. Wallon *apud* Galvão (1995:113) *propõe que a escola reflita acerca de suas dimensões sócio-políticas e aproprie-se de seu papel no desenvolvimento de transformação da sociedade*. O autor propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social e a individual. A inclusão não é apenas uma utopia, mas uma proposta efetiva de um processo possível. Uma proposta de escola inclusiva valoriza e desenvolve uma cultura colaborativa onde os professores trocam experiências, saberes e práticas, onde a diversidade passar a ser um veículo de formação, e a aprendizagem acontece entre professores e alunos sem negar que as pessoas têm semelhanças e diferenças, e que nessa conveniência todos crescem. Para que de fato ocorra essa inclusão, toda comunidade escolar deve trabalhar em sintonia, caminhando na mesma direção.

Segundo Figueiredo (2002, p:69),

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir a todos, aqueles com necessidades educacionais especiais, e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Com bases nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade.

No processo de inclusão escolar os gestores assumem um papel fundamental. Quando eles prestam apoio aos professores e demonstrarem convicção no desejo de mudança, se torna mais fácil para todos os profissionais da educação aderirem a proposta da educação inclusiva, em especial os professores que se sentem acolhidos no percurso de mudança de suas práticas pedagógicas e práticas de gestão da sala de aula (PENAFORTE,

POULIN e FIGUEIREDO, 2008). As seqüências didáticas, o ambiente físico da escola e os agrupamentos também devem ser levados em consideração para favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Para ser capaz de se situar numa nova organização de ensino e de gestão da classe, o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores.

Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é muito forte a idéia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. As mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todos dirijam o olhar para a professora, que, na maioria das vezes, está na frente dando as orientações do que os alunos devem fazer e, quase sempre, utilizando o quadro. Os materiais não ficam ao alcance das crianças, a professora controla o material e a forma como o espaço é organizado. O espaço é realmente um elemento essencial da abordagem educacional; é preciso revisitar essa noção de espaço educativo: espaço em torno da escola e da cidade; espaço apropriado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento; espaço organizado e espaço ativo; espaço que documenta; espaço que ensina. Compreender esse espaço é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores (SOARES e FIGUEIREDO, 2007).

Na compreensão de Booth e Ainscow (2000), a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões inter-relacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. Essas dimensões referem-se como o centro do desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os alunos. Com efeito, são consideradas como apoio às atividades que ampliem e fortaleçam a capacidade da escola de responder, de forma eficaz, à diversidade dos seus alunos. Segundo Blanco (1998), o desenvolvimento das escolas inclusivas implica modificações substanciais na prática educativa, desenvolvendo uma pedagogia centrada na criança e capaz de dar respostas às suas necessidades, incluindo aquelas que apresentam dificuldades graves.

A escola que inclui tem como fundamento um processo de construção de consensos (valores, políticas e princípios) proveniente da reflexão, formação e concepção sobre o que é a escola inclusiva, procurando coletivamente resolver os problemas e procurar solucioná-los a favor do bem-estar do aluno. Deve-se buscar na ação o atendimento dos princípios normativos legais que justificam a inclusão, transformando sua concepção do aluno com dificuldades em aluno com capacidades, considerando e respeitando seu ritmo, sua especificidade e avaliando esse aluno tendo como parâmetro ele próprio e não o outro. Conforme Fonseca (1995:207),

é necessário munir os professores de ensino regular com novas atitudes, novas aquisições e novas competências. Fazer a integração esquecendo os professores do ensino regular poderia ser desastroso em nosso entender.

Apoiados neste referencial podemos atingir a globalidade da organização escolar. Se não for assim, estaremos na presença de um processo de inclusão individual, reforçando sobremaneira o paradigma da integração norteado pelo princípio de normalização, isto é, estaremos desenvolvendo as habilidades em ambientes segregados (escola especial e/ou classe especial). Conclui-se que os valores, os princípios e as políticas devem priorizar tais fatores para fomentar o princípio da inclusão. Isso significa que cada comunidade, para gerar o processo de inclusão, deverá ter liderança forte e mediadora, bem como estabelecer e impulsionar os valores, a cultura e os princípios do processo de inclusão. Segundo Figueiredo (2002),

o paradigma de escola que inclui remete à reflexão de conceitos relativos à diversidade e a diferença. É importante assinalar-se embora pareça óbvio – que diversidade e diferenças são manifestações eminentemente humanas, elas resultam das diferenças raciais e culturais, e também das respostas dos indivíduos relativamente à educação nas salas de aula. A diversidade é tão *natural* quanto a própria vida. Essa diversidade é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças, que une o tecido das relações sociais. Entretanto, parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque favorecem a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade.

O papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos, ela promove o desenvolvimento da criança através das relações sociais ali estabelecidas. Wallon *apud* Galvão (1995:114) *atribui grande importância ao papel social no desenvolvimento infantil. Ele concebe a escola como meio promotor de desenvolvimento, indicando direções para a organização do ambiente escolar.* Essa organização norteia dentre outros aspectos a prática do professor, que, além de favorecer o processo ensino-aprendizagem, promove o reconhecimento da diversidade na direção de uma consciência da cidadania.

Dessa forma, o professor e a sua prática educacional têm relevância singular, na constituição do sujeito. A professora participante desse estudo parece está caminhando num processo gradual e dinâmico para transformar suas ações pedagógicas em uma prática sintonizada com as especificidades de seus alunos. Essa prática se revelou algumas vezes

quando a professora planejava e desenvolvia atividades nas quais o letramento aparecia em vários momentos, tais como: atividades de leitura com diversos portadores de texto, atividades desenvolvidas na biblioteca, passeios culturais e atividades de recorte e colagem utilizando revistas, jornais e encartes de supermercados. A dimensão da diversidade era contemplada quando a professora em seu planejamento considerava o nível psicogenético e o ritmo dos alunos a fim de que eles pudessem participar das mesmas atividades. A professora procurava ensinar a língua escrita tendo como premissa o letramento, ou seja, utilizando atividades diversificadas nas quais a leitura e escrita eram prioridades no cotidiano da sala de aula, dessa forma a professora alfabetizava letrando e incluindo todos os alunos. No desenvolvimento dessa proposta surgiram tensões, conflitos e contradições como forma de ajustamentos às demandas de mudança. Entretanto, percebemos esses conflitos como condições necessárias para o crescimento profissional, nosso, pesquisadora e da professora participante desse estudo, sendo elemento favorável ao processo co-participativo por nós vivenciado.

A importância de estudos dessa natureza reside na possibilidade de poder contribuir para o processo de construção de saberes e práticas que atendam a todo o alunado da escola. Portanto, esse estudo se justifica pela contribuição que ele poderá trazer ao processo de ensino-aprendizagem da leitura no contexto da diversidade da sala de aula, contribuindo também para a permanência na escola dos alunos que mais dificuldade encontram para se apropriarem dos conteúdos escolares

Implementar práticas de leitura no contexto da diversidade se constitui um desafio para a escola. Esta demanda justifica a importância do desenvolvimento de pesquisas que visem a identificar essas práticas. Pautados nessa premissa, apresentamos a seguir os objetivos da nossa pesquisa.

## **1.0 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **1.1 Geral**

Investigar, em co-participação com uma professora do primeiro ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Fortaleza, práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita sob uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula.

### **1.2 Específicos**

↳ Analisar o processo de desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na sala de aula na perspectiva do ensino diferenciado;

↳ Identificar as dificuldades enfrentadas pela professora para realizar práticas de leitura que atendam à diversidade dos alunos;

↳ Identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem da leitura no contexto de sala de aula, considerando a diversidade dos alunos;

↳ Comparar a evolução da aprendizagem da língua escrita dos alunos da professora, acompanhada numa perspectiva do ensino diferenciado com a evolução dos alunos de outra sala de aula da mesma série cuja professora não teve acompanhamento.

## 2.0. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Teoria psicogenética e sócio-histórica

Para fundamentação desta pesquisa, procuramos privilegiar as abordagens cognitivas psicogenéticas piagetianas e a sócio-histórica vygotskyana. Essas teorias são pertinentes para as investigações em educação, uma vez que compreendem o sujeito como uma pessoa completa, concreta, temporal e histórica.

Os estudos de Piaget e Vygotsky são indispensáveis como referenciais de alguns conceitos abordados por nós neste trabalho, dentre os quais: aprendizagem, interação e desenvolvimento. O desenvolvimento humano, segundo a teoria psicogenética, é resultado da interação do sujeito no seu meio, pelo estabelecimento de uma troca de influências. Nesse movimento de relações, os fatores do desenvolvimento são indissociados. Segundo Piaget (1997), são eles a maturação, a experiência, a equilibração e a transmissão social. Esses fatores contribuem para o desenvolvimento das estruturas que sustentam a ação humana dependendo diretamente dos aspectos biológicos, sociais e históricos.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento humano trouxeram contribuições importantes sobre a gênese do conhecimento e as suas etapas evolutivas. O desenvolvimento, segundo Piaget, ocorre em quatro estágios principais: o sensório-motor, o pré-operacional, operacional concreto e o das operações formais. Através desses estágios Piaget descreve o percurso da evolução da criança. Na sua perspectiva, o desenvolvimento cognitivo é a regulação interna que se dá através da equilibração<sup>1</sup> que permite os ajustamentos progressivos entre assimilação<sup>2</sup> e a acomodação<sup>3</sup>, permitindo a adaptação do

---

<sup>1</sup> **Equilibração:** é o processo mediante o qual se [equilibra](#) aquilo que já sabemos ([assimilação](#)) com aquilo que podemos ser solicitados aprender e que não se ajusta completamente à nossa [compreensão](#) ([acomodação](#)). Equilibração das estruturas cognitivas tenta explicar o desenvolvimento e a formação do conhecimento, recorrendo a um processo central que Piaget chamou de equilibração.

<sup>2</sup> **Assimilação:** segundo Piaget (1996:13) é uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. A *assimilação* é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas), ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui.

sujeito ao meio. Esse mecanismo é determinante para o desenvolvimento; é ele que assegura a coerência interna do desenvolvimento. Segundo Marques (2002:31), aprender é uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade. Desse modo, as estruturas já construídas garantem a continuidade, porém reformuladas graças às novas assimilações.

Para Piaget (1997), o desenvolvimento nasce da ação e esta permite o desenvolvimento dos esquemas que, por sua vez, se organizam gradualmente em estruturas cada vez mais complexas e móveis, visto que os esquemas ou instrumentos de conhecimento se coordenam entre eles. Quando o sujeito não consegue se adaptar ou interpretar de forma satisfatória o real, ele entra em estado de desequilíbrio. Para superar esse estado de desequilíbrio, os esquemas entram num processo de regulação, buscando estabelecer o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, é neste sentido que Piaget fala de um fenômeno de equilíbrio majorante. A procura de equilíbrio implica buscar novas coordenações de esquemas cada vez mais complexas. Esta é a forma geral do equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá então em sua organização progressiva, adaptação sempre mais precisa à realidade (PIAGET, 1995:17). Desse modo, o desenvolvimento da inteligência depende da organização das estruturas lógicas. Portanto, a criança é agente do seu próprio conhecimento numa estruturação contínua.

No processo de estruturação intelectual, a criança vai evoluindo do pensamento egocêntrico para um pensamento autônomo. Para Piaget, a autonomia significa autogoverno, assim como a heteronomia é ser governada por outrem. No decorrer do desenvolvimento, a criança vai modificando seu ponto de vista à medida que ela entra em confronto com o meio social. Segundo Kamii (1987), as crianças aprendem modificando velhas idéias e não acumulando novos conhecimentos a partir de pequenas informações fragmentadas. Em situações escolares, a coordenação de ponto de vista entre colegas é mais eficaz que a correlação feita pelo professor (KAMII, 1987). O conflito cognitivo favorece a estruturação do pensamento pela possibilidade de confrontar as próprias idéias com as idéias do outro. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que as crianças que são

---

<sup>3</sup> **Acomodação:** segundo [Piaget](#), pode ser entendida como um dos mecanismos da [adaptação](#) que estruturam e impulsionam o desenvolvimento [cognitivo](#). É o processo pelo qual os esquemas mentais existentes modificam-se em função das experiências e relações com o meio. É o movimento que o organismo realiza para se submeter às exigências exteriores, adequando-se ao meio. É a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

encorajadas a pensar autonomamente construirão certamente mais conhecimentos do que aquelas que aprendem de forma passiva. Conseqüentemente, os professores que se apropriam de conhecimentos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, apoiando-se na teoria psicogenética, tendem a desenvolver suas ações educacionais propondo questões desafiadoras que gerem conflitos internos e mobilizem um desenvolvimento cada vez maior nos seus alunos, favorecendo, assim, a evolução conceitual dos mesmos.

As relações entre as crianças e delas com o meio são vias importantes para o desenvolvimento das mesmas e conseqüentemente para a aprendizagem. A integração constante do indivíduo com o mundo se dá através da aprendizagem, permitindo-lhe aos poucos um controle maior sobre as coisas que lhe cercam ampliando sua autonomia intelectual. Ao incorporar as informações que lhe chegam, o indivíduo desenvolverá a inteligência que é fundamental para a sua adaptação.

A teoria piagetiana abre caminhos para o entendimento das construções cognitivas dos sujeitos, o que permite ao professor realizar uma prática pedagógica que contemple as diferenças dos alunos. Ou seja, uma prática que respeite a diversidade.

Segundo Piaget (1997), o fator fundamental para o desenvolvimento da criança é a interação com o objeto de conhecimento. Vygotsky (1998) entende que o desenvolvimento do sujeito é de natureza cultural, ele é produto da vida social dos homens. Para esse autor, o desenvolvimento é compreendido como internalização da cultura, ou seja, o sujeito internaliza conhecimentos, saberes e valores pela mediação do outro e do meio. A cultura, nessa perspectiva, é um produto da interação social que consiste em significados, valores, normas, éticas, costumes e crenças, dentre outros. Em seu processo de desenvolvimento, o sujeito, em interação com o outro, aprende esses referenciais que constituem o tecido da organização social.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é explicada por Vygotsky pelo conceito da zona de desenvolvimento proximal. A ZDP é a distância entre o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento real da criança. O autor desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal fundamentado essencialmente na idéia de que existem dois níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento real e o potencial.

Vygotsky assegura que *no nível de desenvolvimento real se efetiva o*

*desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados, e se refere a funções que já amadureceram, ou seja, representam os produtos finais do desenvolvimento (1998:109-119).*

O desenvolvimento potencial é aquele que se encontra ainda em vias de desenvolvimento. Este conceito é de grande relevância para a fundamentação de práticas pedagógicas que pretendam atender à diversidade da sala de aula. Respaldo na zona de desenvolvimento proximal, o professor poderá prever atividades diversificadas. Para realização dessas atividades, os diferentes níveis de evolução dos alunos não se constituem obstáculo, mas, ao contrário, as diferenças na evolução dos mesmos enriquecem a interação ampliando suas possibilidades de aprendizagem pelas trocas estabelecidas. Segundo Vygotsky (1998), é na interação interpessoal que se constrói o conhecimento que virá a ser intrapessoal (desenvolvimento real, autonomia, apropriação).

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem precede o desenvolvimento e pode agir sobre este. Com base nesses princípios, o ensino deve visar não apenas às funções mentais que já foram desenvolvidas, mas àquelas que se encontram em desenvolvimento. Este pressuposto teórico respalda as ações dos professores que investem nas atividades diversificadas realizadas, tendo por base mediações estabelecidas entre os pares na sala de aula. Estas mediações podem estar atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, possibilitando a aprendizagem daqueles que se encontram em níveis iniciais de evolução conceitual. Com base nesse pressuposto teórico, discutiremos a seguir a aprendizagem da leitura e da escrita.

## **2.2 Aprendizagem da Leitura e da Escrita: o prazer de ensinar e de aprender**

Na perspectiva das teorias psicogenéticas, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1980, 1986, 2003) tiveram uma influência importante sobre a compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita pelas crianças. Esses estudos foram fundamentais para o direcionamento de uma nova orientação sobre alfabetização. Essa nova abordagem orientou o professor para uma mudança de postura e de práticas que deveriam alterar as metodologias tradicionais de ensino. Desse modo, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky

tiveram um impacto importante para a educação, constituindo-se num marco divisor: um antes e um depois na história da alfabetização brasileira. No entanto, considerar a alfabetização como construção de conhecimento em lugar de simples acúmulo de informação não significa assumir uma posição espontaneísta no que se refere ao ensino. As referidas autoras defendem que uma abordagem psicogenética da alfabetização aumenta a responsabilidade da escola, em vez de diminuí-la. Não significa também que as crianças não precisam aprender o valor sonoro das letras. A psicogênese da língua escrita permitiu compreender que esse saber não é suficiente para aprender a ler e a escrever, porém não significa que ele seja desnecessário. Nesse sentido, o verdadeiro desafio da alfabetização é o de conhecer a quem se ensina (os processos de aprendizagem dos alunos, seus saberes e pontos de desequilíbrios cognitivos) e o que ensinamos quando nos propomos a alfabetizar (considerando a natureza da linguagem e o papel social a ela atribuído), promovendo o efetivo diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Por essa razão, a maior novidade do construtivismo não é a invenção de novos modos para ensinar, mas sim a ressignificação das práticas pedagógicas na busca de um enfoque cada vez mais adequado aos alunos. Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço de aprendizagem e de reconstrução permanente, inclusive para o professor.

A literatura na perspectiva psicogenética (FERREIRO, 2002; SOARES, 2004) indica que alfabetiza-se melhor quando se permite interpretação e produção de uma diversidade de textos; quando se estimulam os diversos tipos de interações com a língua escrita; quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculados à escrita; quando se reconhece a diversidade de problemas enfrentados para produzir uma mensagem escrita; quando se criam espaços para que sejam assumidas as diversas possibilidades enunciativas do texto e, finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre a palavra escrita e a intenção de seu significado (FERREIRO, 2002).

Uma metodologia do ensino da língua escrita, construída a partir da prática social da linguagem, não pode desconsiderar o ato de tomar conhecimento do texto. Considerando a importância da função social da leitura e da escrita, alguns autores (SOARES, 2004; KLEIM, 1989) optaram pelo termo letramento para designar o acesso e a

experiência dos leitores com o universo da escrita. No desenvolvimento das práticas de leitura, os professores devem considerar que muito pode ser ensinado aos alunos, ou negado a eles o direito de aprender. Tudo depende de apostar nas suas capacidades e nas suas possibilidades, porque, para ensinar bem, é preciso acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz e tem direito ao conhecimento. Esse conjunto de crenças influi na qualidade da atuação do professor, pois orienta suas ações.

Os professores que proporcionam aos seus alunos a interação entre aprendizagem da língua escrita e as razões pelas quais devemos ler e escrever estão permitindo-lhes compreender que a apropriação do sistema de escrita caminha junto com o uso social da leitura e da escrita. Esse tem sido um desafio enfrentado pelos professores alfabetizadores, e muitos desses profissionais percebem ou reconhecem a importância desse processo a partir de formações e estudos acerca desse assunto.

Entender esse processo de alfabetização é fundamental para efetivar mudanças metodológicas das práticas de leituras na sala de aula. Essas mudanças acontecem quando os professores, revendo o caminho trilhado, percebem fracassos na aprendizagem da língua escrita dos alunos. Com essa percepção, os professores podem ser motivados a redirecionar novos caminhos que permitam compreender a relação entre alfabetização e letramento. Desse modo, a formação que possibilite uma interação entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas pode ser mais eficiente que a formação desvinculada desse contexto, no sentido de dar maiores respostas às demandas imediatas dos professores no enfrentamento dos desafios das práticas de leitura no cotidiano da sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000), a formação dos professores começa a torná-los capazes de inventar atividades e seqüências didáticas a partir dos objetivos visados (p. 49). À luz dessa realidade, como poderia ser encaminhada a discussão sobre uma didática da alfabetização e das práticas pedagógicas que dêem conta de contemplar a aprendizagem de todos os alunos? Muitos alunos, mesmo tendo acesso à escola, não conseguem se apropriar dessa aprendizagem no tempo esperado. No estado do Ceará, os resultados do SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica em 2004 indicam que a realidade do analfabetismo escolar configurava-se nos seguintes dados: 21,83% das crianças de 7 a 14 anos são analfabetas, sendo que na zona rural o número chega a 31,59%. Em 2004, o SAEB publicou que de cada 10 crianças que terminam a 4ª série do ensino fundamental no Ceará,

mais de 7 delas têm gravíssima dificuldade de leitura. Por diversos motivos esses alunos sentem mais dificuldades de se apropriarem dos conhecimentos específicos do universo escolar, não conseguindo muitas vezes se tornarem leitores autônomos quando se trata de construir sentido através do exercício da prática da leitura.

De acordo com Mamede, *o que surpreende é que, apesar de saber que não é possível mudar “por decreto” os valores, idéias e a cultura de um grupo/de um lugar, algumas medidas ainda são tomadas sem o tratamento adequado. (...) Considerando a gravidade desta questão, pensamos ser necessário e urgente que a Secretaria de Educação defina algumas questões e oriente melhor seus professores (2004:35).*

O grande desafio da educação no Brasil é efetivamente reverter esse quadro do baixo índice do domínio da língua escrita pelas nossas crianças. Para isto, faz-se necessária a implementação de uma política de formação adequada para os professores, e a implementação das condições para o desenvolvimento de um ensino de qualidade em todas as escolas, favorecendo, assim, quem a ela tem acesso. Segundo Delacours-Lins, o domínio da leitura permite o acesso a diferentes informações. Para a autora:

Trata-se aqui da dimensão simbólica da leitura, formativa e informativa, do acesso aos saberes, de suas funções cognitiva, cultural e intelectual. É uma dimensão simbólica no sentido de que a linguagem (como a imagem mental, a imitação sem o modelo, o jogo de faz de conta e o desenho) representa para Piaget o início do simbolismo (2004:294).

A reflexão sobre a aquisição da língua escrita permite compreender que o processo de alfabetização acontece dentro de uma aprendizagem mais ampla, e que nesse processo os alunos são exigidos a pensar e compreender o funcionamento do sistema de escrita. O processo de alfabetização associado ao letramento oportuniza aos alunos exercer práticas sociais de leituras não se restringindo apenas a ensiná-los a ler e escrever. Alfabetizar letrando implica criar situações de aprendizagem da língua escrita com as quais o aluno tenha acesso aos textos, suas funções e situações sociais, sendo capaz de construir e compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2004).

Segundo Morais e Soares (2004), os conceitos de alfabetização e letramento são diferentes. Segundo esses autores, alfabetização é ler e escrever, codificar e decodificar, isto é, apropriar-se do código alfabético com domínio da consciência metalingüística. Por sua vez, o letramento é exercer as práticas sociais de leitura emergindo na cultura escrita.

Embora os dois conceitos sejam distintos, a alfabetização é um tipo de prática de letramento; conseqüentemente, ambos são indissociáveis. O professor que alfabetiza letrando proporciona ao aluno a apropriação do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma autônoma, tendo como referência a capacidade de produzir por si mesmo seus textos e mensagens.

Segundo Foucambert,

para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles. (...) Ou seja, é impossível torna-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde razões para ler são intensamente vividas (1994:31).

Considerando que toda e qualquer aprendizagem está envolvida em uma variedade de comportamentos, é fundamental que o professor entenda como ela ocorre, procurando identificar se a maneira como ela ocorre é semelhante ou diferenciada de acordo com a situação. É importante que o professor considere a integração dos aspectos afetivos, sociais, cognitivos e motores sobre a aprendizagem das crianças, considerando inclusive a aprendizagem realizada no meio social, aspecto que influencia fortemente a aprendizagem dos valores éticos, estéticos e culturais. A aprendizagem no meio sociocultural tem grande importância sobre a aprendizagem da linguagem escrita, especialmente quando permite a criança se apropriar da função social da língua escrita, aspecto que pode ser favorecido pela vivência de eventos de letramento, conforme veremos a seguir.

### **2.3 Letramento**

O grande índice de pessoas não letradas no Brasil mobilizou a atenção de diversos pesquisadores (SOARES, 2003; TFOUNI, 1995; KATO, 1986; KLEIMAN, 1995), os quais desenvolveram estudos com o objetivo de apontar soluções para o problema. Os indivíduos que não dominavam o código alfabeto foram denominados de “analfabetos”. Em contrapartida, para as pessoas que se apropriavam das habilidades de ler e escrever, e que respondiam de maneira satisfatória às demandas sociais fazendo uso da leitura e da escrita, ainda não tinham uma denominação. Considerando que ler e escrever vai além da decifração do código alfabético e que o domínio da língua escrita requer responder às exigências que a sociedade solicita, surge então o termo letramento, referindo-

se à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2003:56-57). O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 1995).

No final do século XX, o Brasil seguiu o modelo dos países desenvolvidos e passou a exigir mais dos brasileiros o uso da língua escrita não somente como forma de adquirir conhecimentos, mas também como condição para a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

No início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística. A partir dessa década, nos anos posteriores emergiam os estudos sobre letramento, e com esses podemos descortinar mais precisamente esse termo tão polêmico e necessário.

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy, que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada. Alfabetizado caracteriza a condição de saber ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever e responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. Esses dois processos estão diretamente ligados, embora não sejam uma mistura homogênea, ou seja, os dois processos andam entrelaçados na mesma direção.

No livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2003:47) aborda o tema de maneira clara, exemplificando um adulto na condição de não alfabetizado poder ser letrado, ou seja, ele não aprendeu a ler e escrever, mas utiliza a escrita para escrever uma carta através de um outro indivíduo alfabetizado, um escriba. Neste caso, é o próprio “analfabeto” que dita o seu texto, logo ele lança mão de todos os recursos necessários da língua para se comunicar, mesmo que tudo seja carregado de suas particularidades. Magda Soares (2003:47) segue ainda dando outro exemplo de uma criança que mesmo antes de estar em contato com a escolarização, e que não saiba ainda ler e escrever, porém tem

contato com livros, revistas, ouve histórias lidas por pessoas alfabetizadas, presencia a prática de leitura, ou de escrita. E a partir daí também se interessa por ler, mesmo que seja só encenação, criando seus próprios textos “lidos”, ela também pode ser considerada letrada. As definições de letrado no dicionário Aurélio não têm relação com o sentido do letramento, que estamos tratando aqui, pois o mesmo define letrado como *que ou quem é versado em letras*; erudito, iletrado *que ou quem não tem conhecimentos literários*; analfabeto ou quase.

A alfabetização é uma via importante para o letramento, este entendido como sendo o uso social da leitura e da escrita e que tem um papel fundamental para que todos os indivíduos se tornem cidadãos atuantes e participantes. Letrar, de acordo com Soares (2003), significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal adquirido no cotidiano. Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de uma sociedade (TFOUNI, 1995:20). Em sintonia com Tfouni, Soares se refere à importância do letramento dizendo que:

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 1998).

Aprender a ler e a escrever implica não apenas em aprender reconhecer as letras, formar palavras ou frases, mas possibilita o sujeito, dentre outros aspectos, usar esse conhecimento para descobrir e se preparar de maneira adequada e necessária à comunicação e expressão em um determinado contexto cultural.

Kleiman (1989:18) esclarece a importância do entendimento pelo professor sobre a aprendizagem da leitura e sua interpretação. *Se o professor não consegue perceber o processo da leitura e a interpretação da mesma, essa leitura fica reduzida à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela depreciação do significado global do texto.* Portanto, na maioria das vezes, torna-se

importante a escola entender, apoiar ou promover a formação do professor para que ele compreenda os fundamentos teóricos e mude sua concepção a respeito de como se dá esse processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, da alfabetização e do letramento.

Saber ler e escrever palavras não é o suficiente para capacitar o aluno no mundo da leitura diversificada, neste caso, entende-se que surge por parte da escola a necessidade de levar aos seus educandos um processo mais amplo das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Isto é, letrar os alunos envolvidos no processo de aprendizagem, ensinando-os não somente o código lingüístico, mas preparando-os para fazer uso desses grafemas como meios sociais. O professor que busca mudanças em suas práticas de ensino oportuniza seus alunos interagirem com a sociedade. A oportunidade de aprender a ler, compreender e interpretar o que está escrito, favorece a interação do sujeito com a sociedade e o exercício da cidadania e, conseqüentemente, a sua inclusão nos diferentes aspectos da vida social. Alfabetizar letrando demanda uma prática pedagógica que considere o sujeito para além do aspecto cognoscente, visto que integra suas dimensões histórico-culturais e sociais. No item a seguir, trataremos das práticas pedagógicas do professor e das suas implicações no ensino.

#### **2.4 Práticas Pedagógicas do Professor: a construção do ensinar e aprender**

Neste estudo entendemos por práticas pedagógicas o conjunto das ações realizadas pelas professoras na sala de aula, incluindo as seqüências didáticas, a organização do tempo e espaços escolares, os agrupamentos, bem como o planejamento das atividades. Nos últimos anos, a importância da investigação sobre a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva tem sido freqüentemente evocada entre pesquisadores nacionais (DAVIS, ANTUNES e AGUIAR, 2004; ZANATA, 2005) e internacionais (ZABALA, 1998, SHON, 1983). Pesquisas recentes têm destacado a necessidade de investigar o desenvolvimento de práticas que tenham como princípio básico a integração e a socialização de todos os alunos através da valorização de suas diferenças e respeito às suas potencialidades.

Lustosa (2002), em sua pesquisa de mestrado, constatou que as práticas pedagógicas das professoras que tinham em sala de aula alunos com deficiência mental

eram influenciadas pela concepção de que esses professores tinham quanto à possibilidade de aprendizagem de seus alunos. Os professores que tinham como pressuposto a impossibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência mental, ficavam paralisados pela deficiência e não investiam nas possibilidades de aprendizagem desses alunos. Os professores que eram guiados pela crença na possibilidade de aprendizagem dos alunos, faziam solicitações constantes à participação deles na sala de aula, ou seja, investiam na aprendizagem dos alunos.

Davis, Antunes e Aguiar (2004) desenvolveram o Projeto de Pesquisa: *O professor na prática pedagógica inclusiva: identidade e produção de sentidos*, que tinha como finalidade investigar a produção de sentidos sobre educação inclusiva junto a professores do ensino regular. A compreensão dos fundamentos da Educação Inclusiva, o conhecimento necessário para sua efetiva implementação e sua incorporação na prática cotidiana de sala de aula são condições básicas para que a proposta transcenda do discurso para uma prática inclusiva. Nessa situação, em que múltiplos fatores se fazem presentes na determinação do real, o professor constitui-se em elemento essencial nesse processo; portanto, a compreensão dos significados dos elementos envolvidos nessa prática pedagógica e os sentidos pessoais por ele construídos nas relações estabelecidas tornam-se condições necessárias para subsidiar a formação docente. Para que essa proposta educacional possa se constituir como práxis efetiva, possibilitando romper com as resistências, superar fragilidades de saberes necessários para fundamentar a prática em sala de aula e a eliminação de ações espontaneístas e paternalistas, faz-se necessária a implementação, por parte das redes de ensino, de processos formativos que respondam às demandas dos professores. Para isto, é condição fundamental conhecer como se processa nesses sujeitos (os professores) a produção de sentidos sobre a realidade em que atuam.

Zanata (2005) desenvolveu uma pesquisa visando à melhoria na qualificação docente. O estudo pretendia tornar a prática pedagógica do professor de ensino regular mais efetiva no tocante às necessidades de alunos surdos. Nesse estudo, o trabalho com ensino colaborativo consistiu em tornar a prática pedagógica do professor mais adequada às necessidades de todos os alunos da sua sala de aula. Os resultados dessa pesquisa indicaram que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor do ensino regular e o professor da educação especial. Essa colaboração pode ser

usada como estratégia de formação e de facilitação da inclusão escolar de alunos com deficiência. Os professores avaliaram que as estratégias implementadas beneficiaram não apenas seus alunos surdos, mas todos os demais alunos da classe.

Buscamos na literatura referenciais que nos levam a refletir sobre a possibilidade de contemplar a diversidade dos alunos nas práticas pedagógicas escolares, tendo como premissa a aceitação do aluno *diferente* nas escolas regulares e garantindo o direito da sua permanência com igualdade, em um cotidiano escolar repleto de saberes e práticas, encontros e desencontros. Pesquisadores brasileiros (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; BARREIROS e MORGADO, 2002; FIGUEIRÊDO, 2007) desenvolveram pesquisas na busca da superação do preconceito tanto do que se propõe nos discursos por parte dos professores sobre a prática pedagógica, quanto no que se realiza no interior das escolas. Nesse sentido, considerar as diferenças significa proporcionar situações nas quais a participação e a aprendizagem sejam para todos os alunos como prioridade nas práticas dos educadores.

A aprendizagem é o centro de toda a educação. Qualquer que seja o objetivo, sempre estará ocorrendo uma interação entre estudantes e professores. Essa interação depende em grande parte de como o professor estruturou o local ou o ambiente da aprendizagem. Ou seja, o educador tem a responsabilidade fundamental de entender como uma pessoa aprende e que condições afetam sua aprendizagem, e se todas as habilidades são aprendidas da mesma maneira ou são afetadas pelos mesmos tipos de variáveis ou situações. A prática pedagógica que favorece o processo de aprendizagem é aquela que prevê a influência das diferenças dos alunos nesse processo, privilegiando-os como centro do processo educativo, um agente ativo na construção dos conhecimentos. E, nesse caso, o professor se torna o orientador das aprendizagens, oferecendo apoio pedagógico enquanto mediador das situações de ensino e aprendizagem. Esta atenção às especificidades dos alunos tem sido abordada por diferentes autores (POULIN, 2007; PERRENOUD, 1995) como elemento central para a apropriação dos conteúdos escolares. Segundo Perrenoud (1995:36):

A diferenciação também reconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem. O professor deve, como animador, ajudar o grupo a construir sua identidade coletiva, a aprender a trabalhar cooperativamente, a tomar consciência de suas diferenças e desigualdades e a agir de acordo com elas.

Corroborando com os autores referidos, podemos dizer que o professor, atento para a diversidade, organiza seu trabalho, a gestão da sala e as práticas pedagógicas de forma que respeite a heterogeneidade e a diferença e, conseqüentemente, garanta a inclusão.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, investiu nos últimos anos na formação de professor através do Programa de Educação Inclusiva, Direito à Diversidade. Embora o MEC tenha apresentado nos últimos anos um enorme esforço no sentido de promover a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, as orientações pedagógicas, divulgadas por esse órgão através das suas diversas publicações, parecem que ainda não chegaram ao chão da escola e ao espaço da sala de aula, onde os alunos com deficiência estão inseridos. No que diz respeito aos investimentos acadêmicos, no Brasil ainda são escassas as pesquisas que se interessam pela investigação das práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar. Entretanto, apesar da reduzida literatura neste campo de conhecimento, as pesquisas (SAINT-LAURENT, GIASSON e COUTURE, 1995; KATIMS, 2000) que se referem às práticas pedagógicas inclusivas revelam a importância de se trabalhar com uma prática que promova a escolarização de crianças com deficiência no ensino regular, possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração de todos os alunos no contexto educacional.

O acesso dos alunos com deficiência ao ensino regular tem garantia legal em nosso País, assegurada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional Brasileira-LDBEN e pela Nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Carta Magna Brasileira de 1988 assegura a igualdade e o direito de todos à educação, expresso na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional Brasileira (LDBEN, nº. 9394/1997). E a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, que assegura o direito de todos os alunos ao ensino regular, bem como a oferta do atendimento educacional especializado na escola regular. Apesar de a inclusão escolar ser preconizada em forma de lei e estar difundida nos discursos oficiais e nos projetos de formação continuada de professores, há uma distância considerável entre o discurso legal e a prática pedagógica de certos docentes. Muitas vezes, os professores repetem um discurso inovador; porém, suas práticas nem

sempre se sustentam nas concepções que professam, mas sim nas próprias experiências como educandos ao longo de suas trajetórias de formação pessoal e profissional. Mantoan (2002) argumenta que os professores manifestam dificuldade sobre como tratar, pedagógica e didaticamente, as diferenças na sala de aula. De acordo com a autora, tal dificuldade decorre da resistência dos docentes, os quais, apesar de afirmarem ser favoráveis à proposta de uma escola incluyente, alegam a impossibilidade de efetivar tal proposta na sua prática. Segundo a autora, isso é consequência de uma visão funcional concernente ao ensino, e, neste caso, é rejeitado tudo o que represente uma ameaça de romper com um esquema de trabalho que aprenderam a aplicar em suas salas de aula.

Alguns estudos constataram que a pesquisa colaborativa em meio escolar pode ser uma fonte importante para o desenvolvimento profissional docente (Poulin, 2005; Desgagné, 2007; Anadon, 2005). Esse tipo de pesquisa favorece a transformação do discurso para a tomada de consciência do professor promovendo e utilizando uma prática que atenda a diversidade do grupo classe.

Transformar o discurso da educação para a diversidade numa prática pedagógica efetiva é ato que se vincula também à qualidade do atendimento às crianças. O desafio de trabalhar pedagogicamente com todos os alunos implica a superação de muitos obstáculos, dentre eles o mito da homogeneidade, o que necessariamente impõe a pedagogia da diversidade. Segundo Boneti (1999:6):

A pedagogia da diversidade é a pedagogia que reconhece as diferenças de todas as crianças e que investe na possibilidade de trocas significativas, promovendo um ensino que solicite o potencial e que contemple as necessidades de todos os seus alunos (1999:6).

De acordo com Perrenoud,

Diferenciar é organizar as interações e as atividades de forma que cada aluno seja constantemente confrontado com estimulantes situações didáticas (1995,p:28).

A pedagogia da diversidade requer do professor preparo para manejar a complexidade da ação educativa, desenvolvendo no cotidiano de sua prática pedagógica estratégias de ensino que atendam às necessidades de todos os seus alunos. A literatura recente tem apontado o ensino diferenciado (PERRENOUD, 2003; POULIN, 2002).

Segundo Poulin (2005), o ensino diferenciado contempla as características do

aluno, do professor e do ato pedagógico. As características do aluno se referem especialmente ao estilo e ritmo de aprendizado, ao desenvolvimento intelectual, afetivo-social e as características do funcionamento cognitivo. O professor no ensino diferenciado deve ser capaz de favorecer ao aluno responsabilidade e autonomia, sendo também capaz de dialogar com os outros atores da escola e com os pais, além de apresentar bom senso e suavidade nas suas ações. Com relação ao ato pedagógico, ele deve ser fundamentado/baseado em uma diversidade dos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula); gerenciar a programação tendo em conta, em simultâneo, os diferentes níveis de aprendizado, favorecer a responsabilização pelo próprio aluno de seus aprendizados, colocar desafios à medida de cada aluno, diversificar os modos de avaliação do aprendizado respeitando a individualidade de cada um. O ato pedagógico na diferenciação do ensino se utiliza das forças do grupo e gerencia com sensatez e suavidade as regras de convivência, nomeadamente em tudo o que diz respeito à convivência na classe (POULIN, 2005).

Para enfatizar a pertinência desse trabalho do ponto de vista científico, sintetizamos alguns elementos essenciais tais como:

- 1- Considerando a taxa elevada de alunos que têm dificuldades de leitura e escrita no sistema escolar público brasileiro;
- 2- Considerando que a pedagogia dominante na escola pública não é verdadeiramente adaptada a heterogeneidade que caracteriza a turma regular;
- 3- Considerando que a formação inicial dos professores não parece prepará-los adequadamente para o ensino da leitura e da escrita num contexto de heterogeneidade ;
- 4- Considerando que a legislação brasileira em relação à educação pública visa a assegurar a educação de todos os alunos, com ou sem deficiência, na turma regular;
- 5- Considerando que a pesquisa colaborativa no meio escolar pode favorecer o desenvolvimento profissional dos professores,

parece pertinente estudar a evolução das práticas de ensino de leitura e escrita do professor em contexto de educação inclusiva e identificar as práticas que se revelam particularmente eficientes neste contexto.

Nessa perspectiva, a escola precisa se transformar em um espaço de construção e de trocas efetivas entre seus atores: alunos e professores, vencendo o desafio de trabalhar na diferença e construindo as possibilidades de inclusão escolar, aspecto que abordaremos a seguir.

## **2.5 Inclusão Escolar: desafios e possibilidades**

Trabalhar com as diferenças na sala de aula sugere que os professores busquem melhor compreender como essas diferenças se constituem e o que elas podem proporcionar nesse ambiente de trabalho. A atenção às diferenças requer a construção de práticas que pressupõe a organização e a gestão da sala de aula sintonizadas para favorecer a aprendizagem efetiva de todos os alunos.

O direito à diferença é defendido por Sousa Santos (2001:10), quando afirma que as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Segundo Candau (2002), não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre “o mesmo”, à “mesmice” (2002:128). A consciência dos efeitos sociais gerados pela desigualdade alimenta a luta de muitos educadores contra toda a forma de injustiças e discriminação presentes na sociedade atual, ampliando a luta por uma igualdade de direitos básicos para todos, inclusive pelo direito à educação. Garantir educação implica garantir acesso e permanência de todos os alunos na escola. A permanência do aluno na escola não é suficiente para garantir o acesso ao conhecimento, este deve ser assegurado pela oferta da escola de qualidade. A escola de qualidade passa essencialmente pela transformação das práticas educativas realizadas no seu interior, especialmente no chão da sala de aula.

Quando a premissa da diversidade é assumida e respeitada pelo professor, o ato pedagógico e o espaço da sala de aula passam a ser favoráveis à presença de cada aluno inclusive daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

A valorização dos alunos como sujeitos de aprendizagem oportuniza para que eles aprendam de forma independente, assumindo responsabilidades, desenvolvendo competências e habilidades. Durante muito tempo os alunos com dificuldade de aprendizagem, com deficiência ou aqueles que aprendem em ritmo diferente de aprendizagem, foram excluídos da escola. A escola, caracterizada por práticas excludentes, reflete concepções e preconceitos da sociedade que valoriza as pessoas e as atitudes que se

enquadram no padrão de *normalidade*. Desse modo, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são tratadas como pessoas inferiores, incapazes, com limites de possibilidades de realização pessoal, educacional, profissional e afetiva.

As pessoas com deficiência e aquelas que se diferenciam ou utilizam recursos de aprendizagem diferentes dos convencionalmente conhecidos foram historicamente consideradas como problemáticas. A educação das pessoas com deficiência não foi historicamente assumida pelo poder público. O cuidado, a aceitação e a interação com essas pessoas eram (em um passado recente) atribuições exclusivas da família ou de instituições não governamentais, como hospitais, asilos, escolas especiais, dentre outras. As instituições assistencialistas aparecem como acolhedores *de pessoas incapazes* cujas atividades, na maioria das vezes, eram reduzidas aos atendimentos clínicos ou de terapia ocupacional, não oferecendo a elas possibilidade real de inserção na escola, no mercado de trabalho e na sociedade.

Hoje, o poder público reconhece o direito das pessoas com deficiência serem escolarizadas nos mesmos espaços educativos que seus pares sem deficiência. A nova política do Ministério de Educação e Cultura – (MEC-SEESP-2008) assegura a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades – superdotação. Entretanto, para que a inclusão como um direito do cidadão aconteça, é preciso que a sociedade valorize e promova a inserção social, política, cultural e, principalmente, educacional de todos.

Segundo Marques (1997:21), *jamais haverá integração se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser integrados*. Com essa visão, a sociedade limita as possibilidades das pessoas com deficiência, relacionando o que ela determina como normal, favorecendo o êxito apenas de pessoas que se aproximam desses padrões de normalidade. De acordo com Boneti,

o cidadão, para ser cidadão, precisa ser incluído no contexto social através de alguns direitos sociais básicos, como é o caso do trabalho, do saber escolarizado, do atendimento igualitário à saúde e educação etc. O não-atendimento a um desses direitos supõe implicações ao direito da cidadania, o que poderia significar um processo de exclusão (1999:25).

O processo de inclusão não é fácil. A inclusão, no sentido amplo, implica o respeito à diversidade e, para isto, é necessária a transformação dos nossos próprios valores.

Ou seja, para que possamos efetivamente pensar e fazer inclusão, é preciso que sejamos capazes de rever nossos valores, aprender a conviver com a diferença, refletir sobre o direito à igualdade de oportunidade e respeitar a diversidade.

Abrir espaços sociais para as diferenças significa oferecer lugar de interação para todos, favorecendo com isso a quebra de preconceitos, mudando o foco do olhar da deficiência para o sujeito. A presença de pessoas com deficiências em lugares públicos e em espaços coletivos de aprendizagem favorece a transformação desse olhar.

De acordo com Macedo,

O difícil, quando nos relacionamos com uma pessoa com deficiência, é a deficiência em nós, não nela. É claro que ela é deficiente e a deficiência dela está assumida em sua pele, em seu rosto, em sua cabeça. É claro que o deficiente é ela, mas é esse tipo de deficiente na relação que quero sublinhar aqui: o pior em uma deficiência é o gozo em uma superioridade sobre alguém, por alguma razão (...) (2005:27).

Os dispositivos legais<sup>4</sup> favoráveis à inclusão não bastam, precisamos de fato assegurar o convívio social, vagas na escola e no mercado de trabalho dentre outras garantias. Para tornar a pessoa com deficiência sujeito de direito e deveres são necessários, além do respeito às peculiaridades de cada um, condições de participação efetiva na escola e na sociedade.

No que se refere à inclusão escolar, Figueiredo (2006:12) afirma que “a escola que inclui é a escola que acolhe e garante o espaço de aprendizagem e de crescimento para todos os alunos.” Incluir na escola regular todos os alunos significa reconhecer a heterogeneidade e a diferença como traços eminentemente humanos; logo, significa abrir o espaço escolar para as diferenças. Nesse caso, a luta pela inclusão não se limita apenas à luta pela inclusão dos alunos com deficiências, mas de todos os alunos. Segundo Figueiredo, é importante compreender que a escola, além de possibilitar a apropriação de valores e saberes socioculturais, é também o lugar que permite ao sujeito fazer um vínculo com a cultura e com o universo simbólico que rege as relações humanas (2006:10).

O trabalho com a diversidade, respeitando as relações humanas, pode contribuir para mudanças de conceitos e valores na escola e na sociedade. A abertura para a diversidade favorece aos alunos e professores a aquisição de habilidades de participação,

---

<sup>4</sup> O atual governo pretende, além de assegurar às crianças e aos jovens o direito à escolaridade, assegurar-lhes também o direito à permanência e, sobretudo, à aprendizagem em escolas públicas qualificadas.

colaboração, respeito e adaptação ao novo e ao diferente do seu conhecido.

O desafio da escola hoje é cumprir seus objetivos educacionais, quais sejam, incluir nas salas de aula todos os alunos considerando a organização da gestão e do trabalho pedagógico para a diversidade, especialmente no que concerne à gestão das práticas pedagógicas em sala de aula.

Segundo Macedo (2005), precisamos abraçar essa causa, a da inclusão, que é de todos. Precisamos estudar o que antes estávamos dispensados de estudar; aprender técnicas nas quais não precisávamos pensar; aprender a ver mais devagar, quando estávamos acostumados a ver com uma certa velocidade; aprender a ouvir sem a audição; acompanhar em ritmo mais rápido, quando estávamos acostumando a um ritmo mais lento. Enfim, necessitamos rever as nossas expectativas como professores, as nossas estratégias de avaliação, e desenvolver sensibilidade para enxergar a subjetividade e, principalmente, não deixar de exigir das autoridades responsáveis as condições adequadas ao atendimento de qualidade.

A inclusão representa uma evolução nos princípios e nos valores sociais. Para que essa evolução aconteça, devem-se priorizar as relações estabelecidas por todos que fazem a escola. Essas relações, por sua vez, favorecem significativos avanços no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, pois, apresentando eles deficiência ou não, todos se beneficiarão de uma convivência com a diversidade. Essa convivência representa também transformações positivas para todos os alunos e para a comunidade escolar, oportunizando a construção de novos conhecimentos, desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa e participativa, com experiências desafiadoras, vivências afetivas experimentadas no respeito às diferenças, desafiando limitações no âmbito pessoal e acadêmico.

Segundo Arroyo *apud* Luft,

a escola somente se constituirá em fronteira avançada dos direitos, se ela, como instituição social, tiver coragem de se redefinir em sua estrutura rígida e seletiva, ser democrática não apenas em sua gestão, mas em seus processos, na organização de seus tempos e espaço. É preciso superar a cultura seletiva que ainda legitima essa estrutura excludente (1997:155).

De acordo com Boneti (1997), a educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente à aceitação, mas também à valorização das diferenças. Mas, para que tudo isso ocorra com

sucesso, o professor deverá ser um educador comprometido com o processo de aprendizagem de seus alunos, mediando a interação entre os sujeitos, levando em conta as peculiaridades de cada um, e a constituição de seu grupo de classe.

A revisão da literatura relacionada à inclusão escolar, à educação e à diversidade nos permite afirmar que, a partir do momento em que a sociedade considerar todas as pessoas, cidadãos legítimos, com seus direitos garantidos, com justiça social, e que as diferenças singulares entre as pessoas sejam aceitas, pode-se assim observar a efetivação do processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, desenvolvemos este estudo visando identificar e desenvolver práticas de leitura que permitam a aprendizagem de alunos com e sem deficiência no contexto da sala de aula, favorecendo a inclusão escolar. No capítulo seguinte, apresentaremos a metodologia que permitiu a realização deste estudo.

### 3.0 METODOLOGIA

A opção metodológica deste estudo foi por uma pesquisa quantitativa e qualitativa do tipo colaborativa. Contamos com a co-participação de uma professora alfabetizadora de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza. A pesquisa colaborativa possibilita a co-participação entre a pesquisadora e a professora participante desse estudo, permite também compartilhar saberes e práticas através da troca entre ensino e aprendizagem. Assim, tanto a pesquisadora quanto a professora podem identificar os problemas enfrentados no desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como as necessidades de formação, tornando ambas capazes de buscar respostas e, posteriormente, repassar as ações no cotidiano da sala de aula, com o objetivo de transformá-las.

Essa pesquisa não teve a intenção de transformar todas as ações docentes da professora, mas sim em parceria, refletir e reconstruir as práticas de leitura e de escrita, compartilhando os conflitos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Numa co-produção entre pesquisadora e professora, procuramos rever o fazer pedagógico em sala de aula mediante a reflexão sobre as concepções acerca das práticas de leitura e de escrita construída, culturalmente. Destacamos a relevância da relação entre a teoria e a prática docente, uma vez que ambas devem ser articuladas, ou seja, as práticas pedagógicas se fazem, simultaneamente, pelos conhecimentos teóricos e a experiência docente.

Nesse percurso, professor e pesquisador constroem as condições de compreender suas formas de pensar, suas crenças e seus valores para juntos transformarem as práticas pedagógicas.

Na pesquisa colaborativa as idéias não se fundem entre pesquisador e professor. Segundo Celani (2003: 28):

Esse tipo de pesquisa não implica necessariamente em uma semelhança de idéias, sentidos/significados e valores. Não significa tampouco que todos tenham a mesma “agenda”. O que significa é que tenham as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa contribui para que os docentes acompanhados pelos pesquisadores reflitam e construam novas práticas profissionais,

compartilhando dialeticamente das propostas lançadas pelo pesquisador. A interseção dessas compreensões garante a prática colaborativa de pesquisa sustentada por dois atores: pesquisador e professor. Nesse procedimento, tanto o professor quanto o pesquisador podem influenciar nas escolhas realizadas no desenvolvimento do seu trabalho.

A qualidade na colaboração entre os pares é atenuada a partir de interação estabelecida entre o professor dotado de competência prática e o pesquisador como agente formador. Essa relação despreza os critérios de exploração e poder.

Segundo Ibiapina,

o pesquisador que se engaja nesse tipo de trabalho cria condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma, pesquisa colaborativa envolve considerar o lado e o ponto de vista da academia e o lado e o ponto de vista do professor (2008:21).

A mesma autora segue afirmando que *investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente (...). Os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva consideram que os professores possuem enorme capacidade para aprender e transformar o contexto da escola e da sociedade em que estão inseridos* (2008: 22).

Segundo Ipiapina, *a pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores* (2008: 23).

A escolha pela pesquisa colaborativa favorece o trabalho em conjunto entre pesquisador e professor na perspectiva de mudanças; eles se unem no momento de decisões, construindo estratégias para resolver problemas e dividir responsabilidades nas realizações dos trabalhos. Essas ações se constituem em elementos fundamentais para uma colaboração investigativa.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa em educação surge como alternativa de estudo co-participativo uma vez que valoriza o trabalho democrático e nega a possibilidade do autoritarismo, cujo poder científico impera sobre as decisões referentes a situações

institucionais. Os envolvidos nesse tipo de pesquisa compreendem a realidade vivenciada, levando em consideração as análises pertinentes às transformações do cotidiano escolar, sem perder o foco da sociedade. Poulin (2005) defende que,

a pesquisa-ação colaborativa possibilita aos professores acompanhados por professores-pesquisadores se implicarem em processos de pesquisas centrados na resolução de problemas aos quais são confrontados no seu meio de atuação. Nesse contexto a universidade possibilita o desenvolvimento de instrumentos de grande importância, para garantir mudanças profundas e autênticas nas práticas educativas do professor ao longo de sua carreira (2005:53).

Segundo Pereira, (...) *no campo da educação, pesquisa do ponto de vista dessa ênfase supõe buscar estratégia de mudança e transformação para melhorar a realidade concreta que se opera* (2003: 163). Para os autores acima citados, a importância desse tipo de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional alicerçado nas reflexões das práticas educacionais pertinentes às transformações da escola.

De acordo com Anadón,

(...) pode-se afirmar que em geral os trabalhos procedentes desta corrente fazem referência a um tipo de pesquisa que se pode definir como centrado em problemas da prática com objetos de buscar soluções, provocar mudanças e avaliar os resultados. Trata-se, por conseguinte, de um tipo de pesquisa que se integra à ação e se associa às finalidades da ação. O potencial desse tipo de pesquisa situa-se na faculdade de influenciar a prática, recolhendo ao mesmo tempo, sistematicamente, dados numa retroação constante que permite avaliar os resultados e alterar, se necessário, o percurso da investigação (2005: 40).

A veracidade e a competência da pesquisa colaborativa estão pautadas na compreensão e na reflexão do pesquisador e do professor em relação à sua prática. Ambos tentam explicar a sua realidade para entender o cotidiano escolar e social, traçando as interações profissionais com o objetivo de transformar os problemas encontrados tanto na universidade quanto na instituição escolar, em soluções efetivas para obter êxito na mudança da educação.

Na presente pesquisa acompanhamos uma professora na elaboração de procedimentos pedagógicos voltados para o ensino da leitura, nos quais se procurava atender às diferenças de todos os alunos, considerando as manifestações de diversas naturezas (desde os desafios cognitivos até as expressões afetivas) da professora e dos alunos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Procurou-se inicialmente identificar atividades utilizadas pela professora que

contemplassem a todos os alunos. Essa identificação foi fundamental para a construção em parceria (pesquisadora e professora) de novas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas naquela sala de aula. Durante toda a pesquisa instalou-se um processo participativo no qual pesquisadora e professora decidiam e assumiam juntas o caráter de mudança, necessário para ultrapassar barreiras que impediam a aprendizagem e a interação de todos os alunos da classe.

Esta pesquisa foi realizada durante o período de outubro/2007 a fevereiro/2008, em co-participação com a professora de uma sala de primeiro ano do ensino fundamental. Nesse período em um total de 50 aulas, desenvolvemos 90 atividades de leitura e de escrita. As atividades tiveram uma frequência diária, ou seja, de segunda à sexta feira incluindo participações em reuniões de planejamentos e eventos promovidos pela escola.

Para analisar a prática pedagógica da professora participante desse estudo, usamos como ferramenta uma *escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas*, que nos deu sustentação quando avaliamos cada atividade desenvolvida pela professora no cotidiano escolar. A escala foi ajustada pelo grupo de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade, no contexto da realidade da escola na qual a pesquisa estava inserida. Os principais autores da referida escala são: Poulin e Cleary-Bacon (2003).

A idéia de desenvolver uma escala de observação das práticas de diferenciação do ensino e de avaliar o nível de integração dela em classes do ensino fundamental e médio nasceu no contexto de uma pesquisa-ação realizada nas escolas de uma comunidade indígena da Província de Quebec, no Canadá. Essa pesquisa-ação tratava da implantação de práticas pedagógicas caracterizadas pela diferenciação do ensino em salas regulares onde estavam integrados alunos tendo necessidades específicas.

Os diferentes atores implicados nessa pesquisa desejavam dispor de um instrumento capaz de responder a dois objetivos. Esse instrumento devia permitir ao docente implicado na pesquisa estabelecer, em um contexto de acompanhamento profissional, um diagnóstico preciso sobre o estado de suas práticas de diferenciação de ensino e as transformações das mesmas. Esse instrumento devia também ser utilizado *in loco* por avaliadores externos a fim de darem conta, com o máximo de objetividade possível, das transformações ocorridas nas práticas de diferenciação nas classes regulares que acolhem alunos com deficiência. A necessidade de desenvolver práticas de ensino

diferenciado em contexto de inclusão escolar conduziu a equipe de pesquisadores a buscar um instrumento que permitisse avaliar as transformações nas práticas pedagógicas da escola colaboradora da pesquisa. Os diferentes instrumentos identificados (WERTHEIM e LEYSER, 2002; CARDONA, 2002; DANIELS e VAUGHN, 1999; WANG, 1992), tratando das práticas de ensino diferenciado em contexto de integração escolar ou de educação inclusiva levou a equipe de pesquisa a fazer a constatação de que nenhum desses instrumentos era capaz de atender, de maneira satisfatória, aos objetivos visados. Com efeito, tratava-se de instrumentos mais ou menos refinados, portanto, pouco susceptíveis de permitir um diagnóstico preciso e diferenciado, e, na maioria dos casos, destinados a recolher a expressão de percepções e de pontos de vista ou a auto-avaliação de futuros docentes ou de professores em exercício. Diante disso, foi necessário criar um novo instrumento que, claro, se inspiraria em partes da escala existente.

A estrutura geral da escala teve como referência fundamentos das pesquisas de Perrenoud (1999), especialmente sobre o referencial das competências para ensinar. Com base na diferenciação do ensino de Perrenoud, os idealizadores da escala inicialmente utilizada pelos professores canadenses (POULIN e CLEARY, 2003) selecionaram quatro das competências identificadas por Perrenoud, como sendo essenciais para diferenciação do ensino. Avaliaram que essas quatro competências revelam-se fundamentais em uma perspectiva de diferenciação do ensino na classe regular que acolhe alunos com necessidades particulares. Trata-se das competências: 1) organizar e incentivar situações de aprendizagem; 2) gerir a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4) enfim, implicar os alunos em suas aprendizagens.

Portanto, a escala em questão se apresenta sob a forma de uma grade dividida em quatro seções. Cada uma dessas seções corresponde a uma das competências referidas. A escala conta 82 enunciados. A cada um dos enunciados é associada uma gradação de apreciação de tipo Likert, composta dos seguintes itens: "totalmente ausente" (1 ponto); "bastante ausente" (2 pontos); "bastante presente" (3 pontos); e "totalmente presente" (4 pontos). A primeira e a segunda seção da escala contam 22 enunciados em cada uma. As terceira e quarta seções são compostas de 19 enunciados respectivamente.

Para cada uma das seções da escala, os autores se asseguraram da presença de um ou vários enunciados referindo-se a cada um dos seguintes temas: 1) a variedade das

abordagens pedagógicas; 2) os interesses e a implicação dos alunos; 3) o planejamento das atividades; 4) a interação entre os pares; 5) a interação professores-alunos; 6) o respeito dos estilos de aprendizagem; 7) a avaliação das aprendizagens; 8) a gestão e a organização da classe. Esses temas inspiram-se naqueles abordados nos diferentes instrumentos referidos anteriormente (WERTHEIM e LEYSER, 2002; CARDONA, 2002; DANIELS e VAUGHN, 1999; WANG, 1992; BÉRUBÉ e TREMBLAY, 1985). Certos enunciados da escala foram tomados emprestados diretamente de outras escalas, tratando do ensino diferenciado na classe comum que acolhe alunos com deficiência (WANG, 1992) ou sobre a aplicação da pedagogia aberta (BÉRUBÉ e TREMBLAY, 1985; PAQUETTE, 1985) que, com respeito a mais de um ponto de vista, apresenta semelhanças com o ensino diferenciado. A maioria dos enunciados pôde ser formulada de tal maneira que um observador (outro diferente do docente responsável pelo grupo de alunos), presente na sala de aula, pudesse trazer de maneira independente um julgamento sobre a presença ou não dos diferentes indicadores de um ensino diferenciado em sala de aula. O instrumento foi aplicado em nove classes por dois observadores, nessa circunstância pelos dois pesquisadores responsáveis da pesquisa, após a aplicação da escala, as avaliações dos dois observadores não ficam em disposição de responder de maneira independente, tinha uma discussão com o docente responsável da classe.

Em seguida, as avaliações dos dois observadores foram submetidas a uma comparação que permitiu estabelecer que as suas avaliações concordavam em uma proporção de 80% dos enunciados que contava o instrumento. Em parte, os resultados permitiram constatar a presença de certas práticas ligadas à diferenciação do ensino, visto que o resultado médio do conjunto dos enunciados – e isto de acordo com o conjunto das classes – é de 2,73 pontos numa escala de possibilidades de 4 pontos.

Em 2007, a equipe de pesquisa "Gestão da Aprendizagem na Diversidade" (GAD) decidiu utilizar o instrumento elaborado por Poulin e Cleary (2003), com objetivo de acompanhamento de um grupo de docentes e a avaliação do nível de integração das práticas de ensino diferenciado nas classes desses professores. Os resultados da pesquisa tornaram necessários alguns reajustes. Assim, certos enunciados foram retirados em benefício de outros, considerados melhor adaptados à realidade da escola pública brasileira, e sobretudo à sua cultura. Contudo, a estrutura da escala com suas quatro seções

permaneceu idêntica à sua versão inicial. Os oito temas inerentes a cada uma das seções também foram mantidos. Todavia, um nono tema foi acrescentado na nova versão (POULIN e VIEIRA DE FIGUEIREDO, 2007). Trata-se da cooperação entre os professores. Este novo instrumento é composto de 93 enunciados ao invés de 82 como na versão inicial. A escala do tipo Likert associada a cada um dos enunciados deu lugar para modificações que diferem daquelas do instrumento: "**Ausente**" (1 ponto); "**Pouco presente**" (2 pontos); "**Parcialmente presente**" (3 pontos); e "**Presente**" (4 pontos). Duas categorias de enunciados também foram estabelecidas. A primeira reúne os 70 enunciados que referem às atitudes e aos comportamentos do docente. A segunda reúne os 23 enunciados que remetem à colocação de dispositivos ou à utilização de diversos meios pelo docente. Contrariamente às outras unidades da escala, a unidade que trata de atividades ligadas à organização e ao incentivo de situações de aprendizagem não conta nenhum elemento dessa categoria, ao passo que as demais unidades contam elementos das duas categorias. Foi essa nova versão que utilizamos na nossa pesquisa.

Uma forma abreviada da nova versão do instrumento, composta por 82 enunciados, também foi estabelecida, pois contrariamente à pesquisa-ação realizada em meio indígena, no Quebec, os pesquisadores rejeitaram a possibilidade de trocas entre o observador e o docente responsável da classe durante a aplicação do procedimento de avaliação. Levando em conta esse constrangimento, revelava-se impossível, no quadro da pesquisa desenvolvida em Fortaleza, que os observadores, diferentes do docente responsável da classe, possam avaliar certos enunciados de maneira independente.

Em março e abril de 2007, uma primeira aplicação da versão abreviada do instrumento (82 itens) foi efetuada por dois observadores no quadro da pesquisa GAD conduzida em Fortaleza. Essa operação foi realizada em 18 classes de educação infantil e ensino fundamental. Uma auto-avaliação foi feita pelos 18 docentes responsáveis por essas classes por meio da versão longa do instrumento (93 itens).

O tratamento dos dados obtidos foi realizado por meio dos coeficientes alfa para cada um dos nove temas alcançados pelo instrumento, o que nos permitiu observar alfas estendendo-se de 0,67 até 0,94. Tais resultados indicam uma boa coerência interna. Todavia, a coerência interna perde o seu vigor quando os coeficientes alfa são aplicados ao conjunto dos itens comuns aos três interlocutores (observadores e docente responsável da

classe) e isso para cada um dos temas (o tema 9 fica excluído dos cálculos). Foi necessário retirar certos itens a fim de obter coeficientes satisfatórios.

O tratamento dos dados permitiu também observar fortes correlações entre as avaliações dos dois observadores para cada uma das quatro seções da grade. Essas correlações estendem-se de 0,77 até 0,955.

Os criadores da segunda versão do instrumento (POULIN e VIEIRA DE FIGUEIREDO, 2007) acham que este último instrumento parece possuir boas capacidades métricas no que diz respeito à integração das práticas de diferenciação do ensino em um contexto de educação inclusiva. Por conseqüência, pareceu pertinente o uso desse instrumento no quadro da presente pesquisa. Será utilizado na sua forma longa de 93 enunciados, pois é o acompanhador que freqüenta regularmente a classe do docente que procede à avaliação.

Os responsáveis pela segunda versão da escala (POULIN e VIEIRA de FIGUEIREDO, 2007) estimam que esse instrumento possua excelentes capacidades de avaliação de práticas de ensino diferenciado no contexto da educação inclusiva. Conseqüentemente, se justifica a pertinência da utilização desse instrumento na presente pesquisa.

A referida escala tem como finalidade examinar se o professor desenvolve estratégias de diferenciação do ensino com o propósito de valorizar a diversidade da sala de aula. Essa escala verifica as ações pedagógicas do professor visando acolher o aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Utilizamos a escala porque diante das atividades de leitura e escrita realizadas no âmbito dessa pesquisa, a professora poderia estar desenvolvendo ações próprias, enquanto outras atividades poderiam ser enquadradas levando em consideração o ensino diferenciado com referência às estratégias da escala.

Assim, surgiu a necessidade de estabelecer uma relação entre a escala do ensino diferenciado, tendo por base avaliar as ações da professora participante dessa pesquisa com as práticas pedagógicas inclusivas, o que constitui a referência principal desta pesquisa que será apresentada com mais detalhes no capítulo das análises dos dados. Apresentaremos a seguir as características do campo e da professora participante dessa pesquisa.

### **3.1 Campo/Sujeito da pesquisa**

### 3.1.1 Caracterização da escola

O estudo foi realizado na Escola Municipal Isabel Ferreira, situada na Rua Dona Isabel Ferreira, no Bairro Curió, na Cidade de Fortaleza. A Foto 1 (abaixo) apresenta a entrada da escola.



**Foto 1** – Entrada da Escola Municipal Isabel Ferreira.

Nessa escola já estava sendo desenvolvido o projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, coordenado pela professora Rita Vieira de Figueiredo, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esse projeto tem como objetivo desenvolver uma experiência de inclusão com a finalidade de identificar, desenvolver e ampliar práticas pedagógicas que favoreceram a inclusão escolar.

No ano de 2007, a instituição atendeu um total de 1204 alunos, distribuídos em 34 salas de aula. As salas eram assim organizadas:

Turno manhã: educação infantil – duas salas de Jardim I e duas de Jardim II.

Turno tarde: uma sala de Jardim I e duas de Jardim II, totalizando sete professoras;

No ensino fundamental:

Turno da manhã: duas salas de 1º ano, quatro de 2º, quatro de 3º e três de 4º ano;

Turno da tarde: quatro salas de 1º ano, quatro de 2º, quatro de 3º e duas de 4º ano.

Na época (em 2007), a escola contava com 26 alunos com *necessidades educativas especiais*, incluídos nas salas de aula regulares; eles eram distribuídos do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Duas crianças freqüentavam o primeiro ano no turno da manhã e outra, o da tarde.

Ingressei como colaboradora no grupo de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade no segundo semestre de 2006. A integração nesse grupo motivou o desejo de desenvolver o presente estudo nessa escola. O fato de já estar participando da referida pesquisa contribuiu para a construção do meu vínculo afetivo com as crianças, bem como para conquistar a confiança de algumas professoras, dentre elas a professora Paula, que manifestou interesse em participar desse estudo. A referida professora apresentava os critérios considerados fundamentais para a escolha da professora participante desta pesquisa. Estes critérios eram:

- I. Desejo manifestado por ela de colaborar em todos os momentos da pesquisa;
- II. Ser alfabetizadora e estar atuando em sala de aula;
- III. Ter mais de dois anos de experiência com alfabetização;
- IV. Ser professora efetiva da rede pública de ensino;
- V. Ter alunos com deficiência na sala de aula.

### **3.1.2 Caracterização da professora**

A professora participante da pesquisa é uma pessoa curiosa, atenciosa, prestativa, firme com suas idéias, carinhosa com as crianças e dedicada ao seu trabalho, conforme a foto ilustra. Observando o desempenho da professora Paula<sup>5</sup> durante o projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade no ano de 2006, como colaboradora do mesmo, percebi que além de ela atender aos meus critérios de escolha para participar desse estudo,

---

<sup>5</sup> Os nomes dos alunos e da professora são fictícios a fim de preservar suas identidades

ela demonstrou interesse em ser co-participante desta pesquisa.



**Foto 2** – Professora participante da pesquisa.

A professora Paula, participante da pesquisa, fez o antigo *Normal* aqui em Fortaleza e posteriormente o curso de pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA. Ela tem quinze anos de magistério, dos quais seis trabalhou na escola do SESI, seis em outras escolas da rede municipal de Fortaleza, e de 2005 a 2008 encontra-se na Escola Isabel Ferreira.

Em 2005, Paula foi transferida para a Escola Isabel Ferreira e no ano seguinte recebeu duas crianças com deficiência mental em sua sala de aula. A professora considerava o trabalho com esses alunos como um momento de desafios e angústias, pois se tratava de uma nova experiência devido ao fato de ela nunca ter trabalhado anteriormente com alunos com deficiência. Nesse mesmo ano a professora teve oportunidade de participar de reuniões e formações oferecidas pelo Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, na própria escola.

Além da professora Paula, diversas professoras também eram acompanhadas por pesquisadoras que contribuíam com intervenções e reflexões sobre suas práticas. Em uma reunião de formação, a professora Paula solicitou a orientação de um pesquisador alegando que necessitava de apoio para o atendimento e o acolhimento das crianças com deficiência incluídas na sua sala.

Na ocasião (2006), a sua sala de aula tinha dois alunos que apresentavam deficiência mental e um aluno com problema importante de comportamento, agressividade e dificuldade de interação com os colegas da sala. Nessa ocasião a professora manifestava diversas queixas, e fazia um apelo por acompanhamento, suporte e por orientações no seu fazer pedagógico frente a essa realidade. Em sua fala, a professora demonstrava insegurança quando dizia: *Gente, eu não sei o que fazer com esses alunos, eu preciso de ajuda, pelo amor de Deus*. Nesse momento tive uma conversa informal com a professora para sondar suas concepções a respeito da inclusão e suas possibilidades em participar de uma pesquisa colaborativa. A professora, em suas respostas, demonstrava insegurança em trabalhar com esses alunos incluídos, todavia se mostrava disposta a enfrentar o novo desafio. Prontamente, ela aceitou o convite para ser co-participante desse estudo.

Em 2007 a professora Paula recebeu um aluno com importante atraso no desenvolvimento. Ele não apresentava linguagem verbal e necessitava de atenção constante para realizar todas as atividades, inclusive aquelas da vida diária.

Em sua sala estavam também incluídos dois alunos com característica de hiperatividade e agressividade, bem como uma menina com características de imaturidade emocional (se recusava a participar das atividades que exigiam exposição física e verbal, chorando em diversos momentos). Outro aluno, inúmeras vezes, conturbava os momentos de realização das tarefas com comportamentos inadequados, como desobediência e agressividade.

Conversando com a professora sobre as possibilidades de seu engajamento nesta pesquisa, esclarecemos que este estudo contava com seções de acompanhamento em sala de aula. Esse acompanhamento teria a intenção de estabelecer com ela uma parceria envolvendo os planejamentos e o desenvolvimento de atividades com permanentes trocas de experiências, saberes e práticas que poderiam favorecer a participação, a interação e a aprendizagem de todas as crianças através de práticas inclusivas. A professora acatou as

propostas sugeridas. Abordaremos no próximo tópico os procedimentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

## **3.2 Procedimentos da pesquisa**

A presente pesquisa contou com os seguintes procedimentos:

- Entrevistas com a professora;
- Observação da sala de aula;
- Acompanhamento em sala de aula;
- Participação em reuniões para planejamento de atividades pedagógicas.

### **3.2.1 Entrevista**

O procedimento da entrevista é considerado importante, pois, por meio dela, há um desvelamento das concepções da professora co-participante acerca do tema em relação à inclusão de crianças com deficiência em sala de aula regular e as práticas pedagógicas por ela utilizadas.

A entrevista pretendeu elucidar junto à docente quais as suas dificuldades em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no contexto da diversidade. Nessa entrevista, buscamos identificar as práticas que a professora considerava favoráveis à participação e à aprendizagem de todos os alunos, bem como suas concepções a respeito das crianças com deficiência e à inclusão dessas crianças nas salas de aula regulares.

Foi realizada uma entrevista no início do estudo com o objetivo de que a professora expressasse suas motivações no âmbito dessa pesquisa e as suas concepções em relação às crianças com deficiência. Através da análise das respostas obtidas, verificou-se a necessidade do suporte ao redimensionamento do trabalho. No término da pesquisa, repetimos a mesma conversa informal para comparar com as respostas da primeira entrevista e com o discurso da professora no início da pesquisa, e fazer uma análise comparativa de suas concepções acerca do tema abordado que será descrito no capítulo da análise dos dados.

### **3.2.2 Observação**

Durante as observações eram feitas algumas formas de registro em sala de aula, como, por exemplo, fotografias, filmagens e registros escritos, que descreviam todos os acontecimentos ocorridos em sala de aula. Também, nesse período, a pesquisadora, quando necessário, fazia algumas intervenções com o intuito de dar suporte à professora no desenvolvimento das atividades. A análise desses registros constitui elemento favorável para o planejamento das atividades ou das práticas pedagógicas, que levem em consideração a diversidade da sala de aula de acordo com o que será explicado no tópico a seguir.

As observações aconteceram durante o período de outubro a novembro de 2007, totalizando dois meses, numa frequência de cinco dias por semana, no turno da manhã. Essas observações objetivaram identificar se a professora utilizava práticas que favorecessem o engajamento, a interação e a aprendizagem da língua escrita de todos os alunos. Tomando como base esses aspectos, tivemos a intenção de identificar se as atividades realizadas pela professora favoreciam a todas as crianças ou apenas algumas, e quais eram essas crianças.

As observações iniciais permitiram verificar quais eram as dificuldades e/ou facilidades apresentadas pela docente no decorrer do desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita no contexto da sala de aula. A professora demonstrava angústia e dificuldade em lidar com a sua sala de aula, cuja diversidade se acentuava pela presença das crianças, com particularidades específicas, tais como atraso de desenvolvimento, hiperatividade, agressividade e imaturidade emocional.

Nesse período, constatamos que algumas atividades privilegiavam algumas crianças principalmente aquelas alfabéticas. Enquanto determinadas atividades excluía outros alunos por não terem o domínio da escrita convencional, ocasionando desinteresse em relação à participação de todos até o final da atividade.

Na sala de aula, a professora, em alguns momentos, não se mobilizava quando um aluno abandonava a atividade e saía da sala ou quando a criança com atraso no desenvolvimento não se engajava na atividade proposta e percorria a sala com outros interesses. No período de acompanhamento procuramos atentar a professora para envolver e engajar todos os alunos nas atividades realizadas em sala de aula.

Após o período de observação, iniciamos os acompanhamentos em sala de aula.

Começamos com uma conversa com a professora, apontando para a importância da organização do espaço como elemento essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Explicitamos a importância de planejar as aulas com a intenção de desenvolver atividades que contemplassem todas as crianças, inclusive aquela que não apresentava linguagem oral e apresentava dificuldades motoras. Em seguida, abordaremos como ocorreu o acompanhamento em sala de aula.

### **3.2.3 Acompanhamento da sala de aula**

O acompanhamento em sala de aula foi realizado na frequência de cinco vezes por semana durante 20 semanas totalizando 50 aulas. Durante esse período, foram propostas, numa parceria entre professora e pesquisadora, 90 atividades de leitura e de escrita no ambiente escolar, com maior frequência na sala de aula.

O acompanhamento envolveu três etapas:

#### **A) Planejamento das atividades**

O acompanhamento objetivou desenvolver, em parceria com a professora, atividades que facilitassem o processo da aquisição da língua escrita, considerando o contexto da diversidade na sala de aula. Ele tinha também o propósito de identificar quais dessas atividades favoreciam a participação e a interação de todos os alunos. A realização das atividades de leitura e escrita objetivou promover a integração, participação e a aprendizagem dos alunos. Para isso, privilegiamos o trabalho em cooperação e em equipe por permitirem manifestação de expressão verbal, da expressão corporal, bem como a aprendizagem de regras de convivência e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Planejávamos as atividades que pudessem contribuir para o processo de alfabetização das crianças e refletíamos sobre cada atividade planejada com a preocupação de contemplar todos os alunos, mesmo aqueles que tinham dificuldades. Nos planejamentos, procuramos incluir também atividades que proporcionassem aos alunos o reconhecimento do seu nome, a escrita do nome próprio e o dos colegas do grupo, com a finalidade de possibilitar a identificação nas diversas situações do cotidiano.

## **B) Desenvolvimento das atividades**

Em relação ao desenvolvimento das atividades em sala de aula, a pesquisadora fazia intervenções, quando necessário, com o propósito de oferecer suporte à professora nos momentos propícios, uma vez que a pesquisadora também fazia observação, a fim de identificar as práticas pedagógicas que favoreciam a aprendizagem, a participação e a interação dos alunos no contexto da diversidade.

As atividades de leitura e de escrita eram organizadas de modo diversificado, atendendo às especificidades de cada grupo de criança. Essas atividades procuravam favorecer a autonomia dos alunos de modo que eles pudessem realizar suas escolhas em função de suas necessidades e de seus interesses.

As atividades priorizavam a leitura, a interpretação e a escrita de diferentes gêneros textuais principalmente o literário, sendo que este era usado mais frequentemente pela professora por ser uma das melhores formas de alfabetizar, segundo sua concepção. Os alunos produziam textos, identificavam e nomeavam as letras do alfabeto, bem como analisavam as palavras quanto ao número de letras, a seqüência das letras e o número de sílabas. Entretanto, em determinadas atividades, a professora procurava trabalhar a linguagem oral através do diálogo, criando situações de escuta, de fala e de compreensão da linguagem oral através do uso de diferentes textos e de outras situações comunicativas.

Em algumas atividades (cantinhos, atividades em grupo, e com dramatização) as crianças enfrentavam situações de conflitos, e buscavam utilizar recursos pessoais para resolver a questão, em outras os alunos aprendiam a trabalhar em cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, inclusive na hora do brincar. Quando a professora trabalhava a linguagem escrita procurava focalizar na conquista da base alfabética. No momento do brincar dava ênfase à participação em situações que envolviam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço. Essas ações eram desenvolvidas no grupo.

Quando necessário, a professora procurava estabelecer regras de respeito e atenção à fala dos interlocutores nas situações que envolviam a linguagem oral. Nas atividades de leitura foram estabelecidas regras de respeito à escuta, à interpretação e apreciação dos textos lidos pelas professoras ou outros colegas. O combinado no grupo era

o respeito pela fala do outro, cada aluno ou grupo de alunos deveria ouvir o colega, elaborar e responder perguntas.

Das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, a roda de conversa era um momento de boas trocas, pois as crianças eram convidadas a conversar sobre diferentes assuntos que iam desde as normas de funcionamento do grupo, as regras de convivência, os acontecimentos do momento, explicação da atividade do dia até um descontraído bate-papo sobre experiências vividas dentro ou fora da escola.

Na rodinha, era freqüente as crianças participarem de várias situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos contando suas vivências.

A professora procurava desenvolver as atividades com entusiasmo. Ela explicava para os alunos cada passo a ser realizado e procurava envolver os alunos em todos os momentos, tanto em atividade de campo quanto naquela de sala de aula.

### **C) Análise das atividades**

No final de cada aula, conversávamos sobre a atividade desenvolvida e refletíamos sobre cada momento presenciado em sua aula. Essa reflexão possibilitava identificar erros e acertos no sentido de repensar, planejar e desenvolver outras atividades tendo como ponto de partida os acertos identificados nas atividades analisadas por nós.

Analisávamos e discutíamos, buscando identificar as maiores dificuldades enfrentadas pela professora para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita com a finalidade de identificar quais delas eram mais pertinentes ao contexto da sala de aula.

Nos encontros de análise das atividades, procurávamos privilegiar as que mais contribuíssem para a participação e interação das crianças com o foco na evolução da leitura e da escrita, considerando se essas atividades contemplavam todas as crianças ou só algumas delas.

Procurávamos analisar porque certas atividades não favoreciam aos aspectos citados anteriormente, tais como participação, interação ou cooperação. Quando isso ocorria, as atividades eram reformuladas. Em seguida, planejávamos outras atividades que possibilitassem a participação de todos os alunos e que atendessem melhor ao desenvolvimento de uma prática inclusiva.

Em nossos diálogos, observávamos se a professora considerava a inclusão dos alunos nas atividades, e ainda se elas favoreciam a participação e a aprendizagem de todos. No momento das avaliações, a professora identificava como positiva a intervenção em parceria entre ela e a pesquisadora, avaliando que essas partiam das necessidades específicas da turma.

No que se refere à prática pedagógica da professora, co-participante desta pesquisa, constatamos que ela manifestava preocupação em alfabetizar as crianças e que a grande maioria das atividades realizadas privilegiava a área da linguagem escrita. Apesar de a professora priorizar a leitura e a escrita, ela mesma já demonstrava atenção para a diversidade quando realizava atividades lúdicas, de cantinhos, atividades com música, dramatização, pintura, atividades de campo, dentre outras, favorecendo a interação, a participação, a socialização e a cooperação entre os alunos.

### **3.3 Formas de registros**

Para desenvolver a pesquisa usamos como forma de registro, fotografias, filmagens, e apontamentos escritos, no intuito de captar todos os momentos importantes para a investigação.

Todas as formas de registros foram autorizadas pelos pais dos alunos, pela professora da sala e pelo diretor da escola. A autorização foi dada por escrito por meio da assinatura dos respectivos responsáveis, conforme demonstrado em anexo.

#### **3.3.1 Fotografias**

Foram feitas diversas fotografias durante as atividades de leitura e de escrita, bem como nas atividades de campo, também em outros momentos que envolvessem a professora e seus alunos dentro e fora da sala de aula.

Em anexo, algumas fotos ilustram os momentos do desenvolvimento das atividades.

### **3.3.2 Filmagens**

As filmagens tiveram a intenção de registrar com precisão o momento do desenvolvimento das atividades, mediante a gravação de falas e dos movimentos dos alunos e da professora. Esse registro também era importante para permitir analisar o desenvolvimento da atividade, apontando em determinados momentos os erros e os acertos em relação ao planejamento e desenvolvimento em sala de aula.

### **3.3.3 Registros escritos**

Os registros escritos proporcionaram, além da observação, a escrita sobre os fatos que aconteciam e ainda como se desenvolveram durante a realização das atividades.

Os dados, depois de transcritos, eram lidos e analisados, e cada detalhe registrado para possíveis discussões a respeito das práticas pedagógicas e das atividades desenvolvidas pela professora. Partindo das análises, a professora e a pesquisadora replanejavam as atividades que não contemplavam os aspectos da interação, participação e cooperação entre os alunos, como também os erros e acertos do seu procedimento metodológico, favorecendo as práticas voltadas para o contexto da diversidade.

## **3.4 - O contexto da sala de aula e as características de alguns alunos**

A sala de aula da primeira série do ensino fundamental, na qual foi desenvolvida a pesquisa, tinha 22 alunos. Destes, um aluno tinha atraso importante de desenvolvimento, dois tinham características de hiperatividade e agressividade, e uma aluna apresentava imaturidade emocional.

Foto 3, ilustrando a professora e os alunos da sua turma.



**Foto 3** – A professora e seus alunos.

A sala era ampla, clara e ventilada. Existia um ventilador de teto, um armário, uma mesa para professora e um quadro de giz. As mesinhas dos alunos eram insuficientes para o número de crianças, algumas quebradas acarretando dificuldades para desenvolver determinadas atividades em grupo. Presenciei duas mesas caírem sobre dois grupos de crianças, chamando a atenção da professora e dos demais colegas. A professora comunicou à direção o ocorrido, mas não tomaram providência de trocar as mesas quebradas.

As paredes eram ilustradas com letras do alfabeto, cartazes construídos pelos alunos com a intervenção da professora, e por atividades realizadas em sala. Conforme ilustram as fotos abaixo.

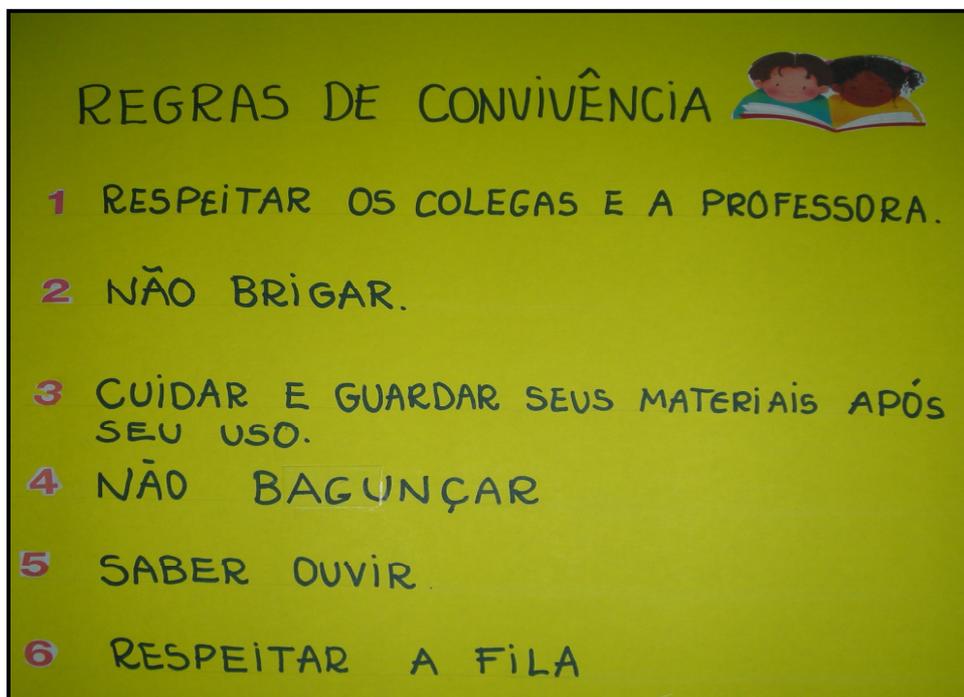


Foto 4 - Cartaz construído pela turma, com as regras de convivência.

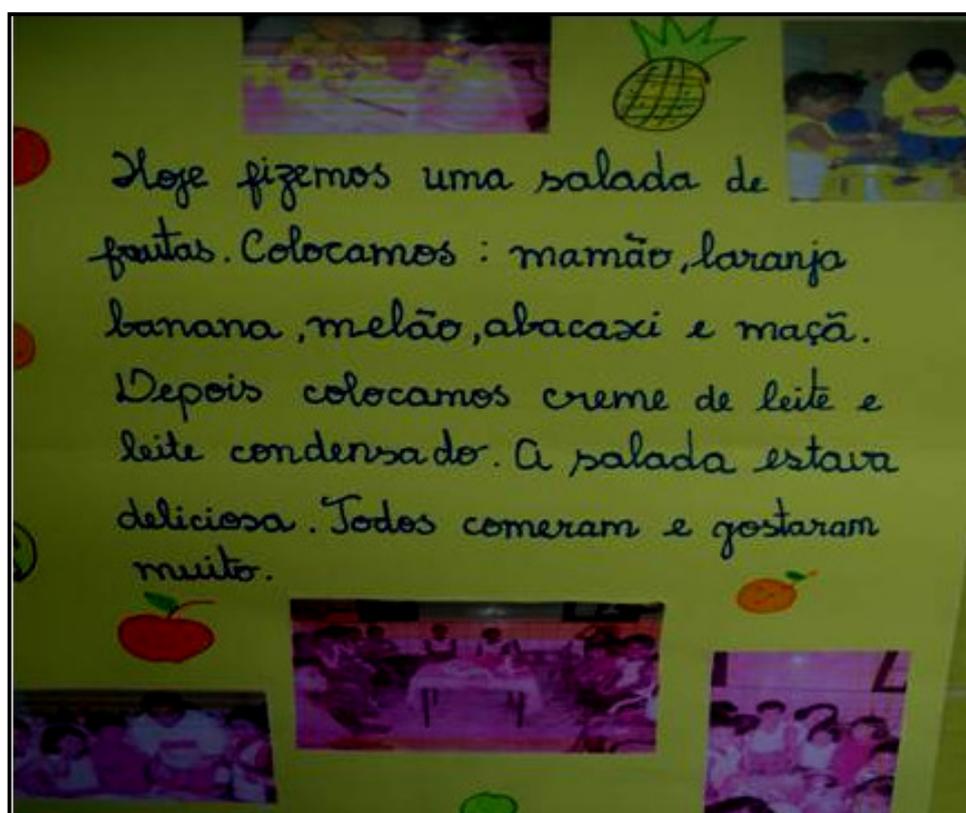


Foto 5 - Cartaz mostrando a culminância de uma atividade prática.

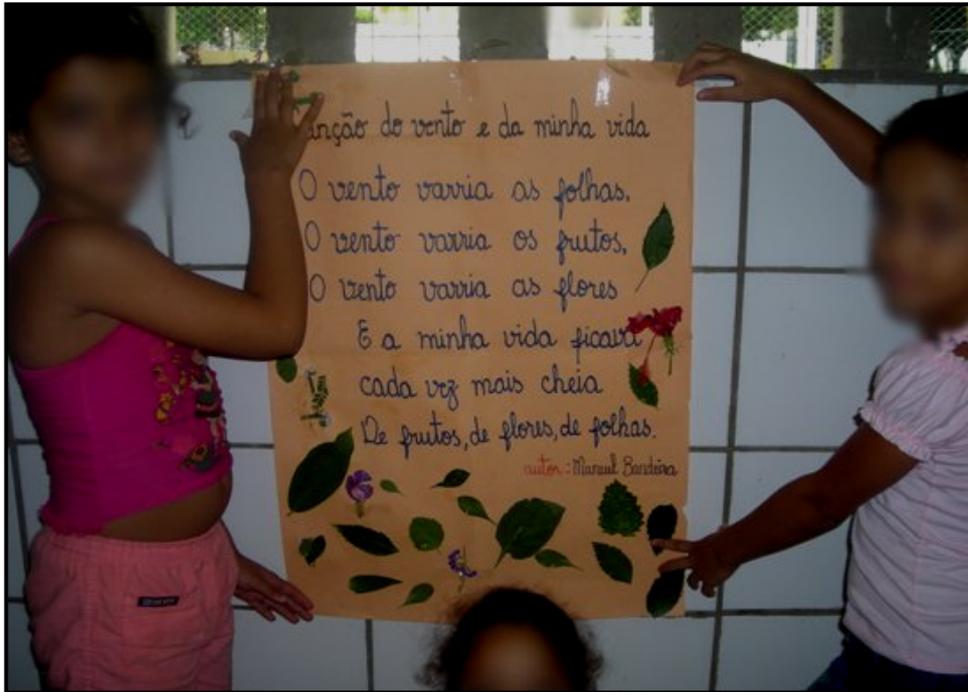


Foto 6 - Crianças apresentando atividade de grupo.



Foto 7 - Mural com textos sobre a árvore

O grupo de classe da professora Paula, constituído por crianças com e sem deficiência, era marcado pela manifestação de alegrias, tristezas, agressividade, meiguice, cooperação, disputa, enfim, tudo que caracteriza o gênero humano e a natureza infantil. Nesse contexto, o comportamento de algumas crianças merece destaque por se evidenciar o conjunto das relações e interações que marcavam a diversidade desse grupo.

Observando o comportamento de Ana, uma menina de sete anos, proveniente de família de baixa renda, moradora do bairro Curió, nas proximidades da escola. Ela sempre me pareceu uma criança tranqüila, de olhar meigo e melancólico. Sua atitude, em geral, era de quietude, aguardando as demandas da professora a qual observava sem, contudo, se aproximar para trocas afetivas mais relevantes.

Ana mostrava-se vinculada mais fortemente ao grupo das meninas, especialmente daquelas que manifestavam comportamento semelhante ao seu. Ela tinha atitude de fuga quando dela se aproximavam meninos com brincadeiras de lutas ou competição. Ela não tinha também iniciativa para atividades lúdicas durante o recreio. Durante o período em que ficava na escola, percebi nela dois tipos de manifestações: no decorrer das atividades pedagógicas, ela costumava assumir uma posição passiva em relação às tentativas de estimulação da professora, por exemplo, em uma atividade de construção de uma história coletiva em que a professora apresentava uma gravura solicitando a participação de cada aluno, Ana se mostrava aparentemente resistente de forma a não colaborar para o andamento da atividade. Esse tipo de atitude se repetia em outros momentos em que Ana era solicitada a demonstrar desempenho em situações envolvendo todo o grupo. Uma dessas situações ocorreu no dia 09.01, quando Ana se negou a participar de uma dinâmica proposta pela professora na qual cada aluno deveria procurar em um conjunto de cartelas as palavras que rimavam dentro de uma parlenda conhecida pelo grupo. Na filmagem da cena vê-se claramente o comportamento negativista de Ana que se mantém retraída sem manifestar qualquer interesse ou esforço para interagir com o grupo ou a complementar a intervenção da professora.

Fotos da aluna Ana, como ilustração de cenas registradas.



**Foto 8** - Ana chorando com timidez.



**Foto 9** - Ana demonstrando timidez no momento de falar para o grupo.

Nas atividades de cunho mais individual, nas quais Ana poderia demonstrar seu desempenho diretamente para a professora ou para um pequeno grupo de colegas, o seu comportamento variava de forma que a estimulação da professora parecia surtir melhor efeito. Nessas circunstâncias a criança respondia adequadamente às demandas da professora. Uma dessas situações aconteceu no dia 17.01, Ana desenhava naturalmente em

resposta à solicitação da professora. Na ocasião ela desenhava o reconto de uma história da literatura infantil, a qual não necessitava expressar verbal ou gestualmente, conforme pode ser visualizado na foto abaixo.

Foto da aluna Ana, ilustrando a cena descrita anteriormente.



**Foto 10** - Ana demonstrando desempenho nos trabalhos individuais.

O que levaria Ana a manifestar comportamentos diferentes, de acordo com a situação de exposição ou não ao conjunto de todos os alunos?

A hipótese entre outras possibilidades é de que Ana pode ter sido submetida à situação de crítica ao longo do seu desenvolvimento no contexto familiar. Outra possibilidade é de que não tenha sido acolhida de forma adequada em sua chegada à escola, desde suas primeiras experiências no contexto escolar ou mesmo em alguma fase da educação infantil.

Outra criança que também se destacava era Eduarda, que tinha sete anos e seis meses no momento do desenvolvimento da pesquisa. Eduarda tinha olhar expressivo e penetrante, seus gestos demonstravam um jeito autoritário de pedir algo, e seu tom de voz acentuava-se ao comando do poder. Essa menina era vaidosa e adorava ser o centro das atenções. A primeira vez que a vi, ela estava desenvolvendo uma atividade individual de

leitura e escrita na mesinha com os seus colegas. Ela se destacava por ser maior que todos e também por chamar a atenção dos colegas que olhavam para sua atividade. Provavelmente a admiravam pelo fato de ela ter o domínio da linguagem escrita. Em algumas das nossas observações em sala de aula, chamava a atenção a atitude ditatorial que ela assumia perante os colegas quando a professora solicitava um trabalho em equipe ou em dupla. Eduarda sempre se colocava como a líder sem respeitar a opinião e a iniciativa dos outros membros da equipe. Ela sempre fazia prevalecer suas opiniões e desejos em detrimento da vontade dos outros.

Em conversa com a professora no decorrer da pesquisa, evidenciei o conteúdo de minhas observações em relação ao comportamento de Eduarda no grupo, indagando se a professora já havia percebido se ela referiu que, embora tivesse se dado conta da inadequação de algumas atitudes de Eduarda, não tinha encontrado formas de corrigir os excessos da aluna. Quando verbalizava na sala de aula que Eduarda deveria adotar uma atitude colaborativa, socializando um espaço de participação dos demais membros do grupo, não conseguia obter uma mudança de comportamento. A professora sentia-se impotente diante da situação. Em nossas intervenções com Eduarda em diversas situações da pesquisa, tais como na biblioteca, ou na sala de aula nas quais eu interagia tentando evidenciar para a criança os efeitos de suas atitudes no grupo e levá-la a uma reflexão ou a alguma mudança no seu comportamento, nós também não obtivemos sucesso em nossas investidas. Ela parecia não interagir nem considerar o que estava sendo dito. Dessa forma, tal como a professora eu também me senti sem recursos para dar conta dos comportamentos da aluna. Nossa opinião acerca desse comportamento de Eduarda era de que a menina demonstrava problemas no desenvolvimento emocional, no sentido da falta de limites e de socialização. No final da pesquisa procurei saber junto a algumas vizinhas de Eduarda como era o seu comportamento com a mãe e os irmãos. Para nossa surpresa, ela é criada pela madrasta que tem um comportamento extremamente autoritário com os filhos, inclusive com a menina, segundo informações a suposta mãe adotiva bate bastante na Eduarda por qualquer motivo e atribui muitas responsabilidades à pequena menina como: arrumar a casa, fazer compras e cuidar de seus irmãos. Essas informações foram o suficiente para entendermos suas ações diante dos colegas da classe.

A Foto ilustra a criança desenvolvendo atividade com o grupo de alunas que

costuma dominar.



**Foto 11** - Eduarda em situação de dominação.

Lúcio, com sete anos e meio de idade, tem um sorriso constante e enigmático que de início, logo quando o conheci, me deixou muito intrigada. Ficava em dúvida se ele sorria para mim ou se aquele gesto tinha outro significado, por exemplo: seria uma forma de negar todo o sofrimento que o acompanhava desde que nasceu, num lar conturbado com um pai alcoólatra, e enfrentando diversas privações? Nos contatos com a mãe procurava informações para complementar meu entendimento da situação. Pude ver que a mãe apesar de muito sofrida sentia-se gratificada pelos pequenos avanços que Lúcio conseguia como realizar as atividades da vida diária, (manuseio dos talheres, alimentar-se sozinho) desenvolver a coordenação motora nas atividades didáticas ganhando relativa autonomia. Isso a motivou a estar mais presente na escola acompanhando o desenvolvimento do filho. Eu, de minha parte, comovida com alguns comportamentos regressivos de Lúcio como, por exemplo, não controlar os esfíncteres, esquivar-se diante das pessoas e levar à boca qualquer objeto que se lhe apresentasse, comecei a buscar meios para identificar a natureza do seu problema. Procurei um especialista em psicopedagogia para avaliar seu

desenvolvimento. Foi supostamente identificada uma síndrome<sup>6</sup> que explica algumas das dificuldades enfrentadas por Lúcio.



**Foto 12** - Lúcio em momento de interação nos trabalhos em grupo.

A partir daí comecei a executar um plano de apoio ao desenvolvimento daquela criança na escola. Passamos a integrar o Lúcio em todos os momentos coletivos, tentamos sempre colocá-lo em situações onde ele deveria ter autonomia de escolhas, em espaços para compartilhar com seus pares nas atividades em grupos, estimulando-os a interagir e cooperar com o amigo favorecendo o acolhimento e, conseqüentemente, a inclusão. Nos finais das aulas, tirávamos um tempo para uma conversa com a mãe dessa criança, explicávamos a importância de sua permanência na escola e cada avanço alcançado por Lúcio. Explicávamos que o contato com as demais crianças proporcionava crescimento e desenvolvimento, em todos os sentidos, do aluno. Em vários momentos orientamos a mãe do menino para realizações de brincadeiras com seu filho, que percebemos serem inexistentes, e a importância de favorecer o convívio de Lúcio com os colegas de sua rua e familiares. Também a importância de deixá-lo comer e se vestir sozinho, tendo autonomia

---

<sup>6</sup> Distrofia muscular de Duchenne Becker. Uma doença hereditária, ligada ao sexo. É transmitida pela mãe à criança do sexo masculino. É caracterizada por degeneração muscular. Atingindo uma média de 1 para cada 3500 meninos.

de suas escolhas por determinadas roupas de sua preferência. A mãe de Lúcio relatou no final da pesquisa que percebeu seu interesse por revistas velhas e livros os quais levava da escola uma vez por semana. Ela, muitas vezes, era surpreendida ao olhar seu filho folheando as revistas ou livros e apontando para as letras fingindo ler. A socialização e a adaptação de Lúcio à vida escolar melhoraram consideravelmente, ele que inicialmente, nem comia com suas próprias mãos, não se integrava nem socializava com os colegas, não queria participar de nenhum tipo de atividade, ao termino desse estudo, aconteceram avanços em todos os aspectos, inclusive na hora do recreio com as brincadeiras sociais, conforme pode ser evidenciado nas imagens abaixo.



**Foto 13** - Lúcio brincando com as amigas no parquinho da escola.

Vitor é um menino de olhar penetrante, que se irrita facilmente, em especial quando contrariado. Nessas ocasiões, mostra-se mal-humorado e pouco receptivo à presença dos colegas e da professora. Muitas vezes procurava uma árvore da escola, subindo até o topo onde não se pudesse alcançá-lo. Permanecia ali por longo tempo, até que decidisse retornar ao grupo. Certa vez em uma de suas crises de agressividade, provocada por uma irritabilidade a um colega, fez esse aluno virar todas as cadeiras e mesas da sala,

jogar no chão tudo que encontrava ao seu alcance. Ele também ficou agressivo com quem se aproximava independente do tamanho, sexo ou grau de amizade. Nesse momento presenciei o desespero da professora para contornar a situação turbulenta. Uma pesquisadora do grupo GAD estava na sala e ajudou a professora a conter o aluno. Nesse momento acolhi aos meus braços o Lúcio que demonstrava muito medo e insegurança, e retirei os demais alunos para fora da sala acalmando-os e explicando o acontecido. A professora ficou com o Vitor em sala, conversaram sobre o acontecido e fizeram muitos combinados. Ambos se emocionaram e fizeram promessas de mudança.



**Foto 14** - Sala em situação turbulenta causada por Vitor.



**Foto 15** - Vitor em situação de agressividade em sala de aula.

## **4.0 ANÁLISES DOS DADOS**

### **4.1 Gestão das atividades de leitura e de escrita no contexto da sala de aula**

Os resultados desta pesquisa foram analisados tendo como referência a escala, apresentada anteriormente, que se destina à avaliação do desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula. A escala, conforme referimos anteriormente, tem como objetivo principal avaliar se o professor desenvolve estratégias de diferenciação do ensino com o propósito de valorizar a diversidade da sala de aula, como também de verificar as ações pedagógicas do professor que visem a acolher, na sala de aula, o aluno com deficiência, transtorno de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem e de comportamento, bem como, qualquer aluno com necessidades de atenção especial por parte do professor. Essa escala serviu de parâmetro para análise das práticas realizadas pela professora sujeito deste estudo. A referida escala apresenta rigorosa validade no plano estatístico e está embasada, em termos conceituais, nos trabalhos de Perrenoud (1999), de Wang (1992), de Bernube e Tremblay (1985), bem como de Poulin e Clearly (2003). Ela integra quatro variáveis básicas consideradas fundamentais para a prática da inclusão escolar. Estas variáveis são apresentadas em quatro unidades:

a) organizar e dinamizar situações de aprendizagem; b) gerir a progressão das aprendizagens; c) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; d) implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Em cada uma dessas unidades encontramos enunciados (que se constituem em estratégias docentes) relativos a nove variáveis diferentes, totalizando 83 enunciados (estratégias). As nove variáveis contemplam ações docentes diretamente relacionadas ao ensino voltado para a atenção à diversidade e, conseqüentemente, para o ensino que favorece a inclusão de alunos especiais na escola regular.

Esta escala foi aplicada na Escola Isabel Ferreira no âmbito do projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade. Segundo Poulin (2007), os resultados da aplicação dessa escala na Escola Isabel Ferreira forneceram um retrato consistente sobre a situação do ensino diferenciado nas salas de aula da referida escola. Utilizamos a mesma escala como

parâmetro para analisar também as atividades desenvolvidas pela professora participante desta pesquisa.

Comparando as 83 estratégias distribuídas nas quatro unidades da referida escala, constatamos que 43 dessas estratégias estão contempladas nas 90 atividades realizadas no âmbito desta pesquisa, o que representa 52% da totalidade dos enunciados da escala. Cada atividade realizada foi avaliada tendo como parâmetro as unidades da escala de modo que foi possível perceber a distribuição das estratégias de ensino diferenciado em cada uma das atividades e conseqüentemente em seu conjunto. Assim, cada atividade de leitura e de escrita realizada pela professora foi analisada no interior das quatro unidades da escala. Dessa análise emergiram também seis categorias principais, as quais expressam as ações da professora voltadas para a diferenciação do ensino, ou seja, para a inclusão de alunos especiais no ensino regular. Desse modo, seis categorias principais (cooperação<sup>7</sup>, mediação<sup>8</sup>, heterogeneidade<sup>9</sup>, motivação<sup>10</sup>, interação<sup>11</sup> e autonomia<sup>12</sup>) foram identificadas. Essas categorias expressam ações docentes que podem ser relacionadas com o ensino voltado para a diversidade. Essas categorias foram as que apareceram com maior freqüência em cada unidade da escala (com exceção da categoria autonomia, que raramente apareceu), de modo que a mesma categoria pode aparecer em mais de uma unidade como é o caso das categorias cooperação e motivação que aparecem em duas unidades. A Tabela 1 apresenta as seis categorias emergentes das atividades da professora tendo como referência as quatro unidades da escala.

---

<sup>7</sup> **Cooperação:** prestar colaboração; trabalhar em comum / ajudar, participar; auxiliar; colaborar (Dicionário Aurélio).

<sup>8</sup> **Mediação:** intervenção, intercessão, intermédio / relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos, por meio de uma terceira coisa, pessoa ou conceito. (Dicionário Aurélio).

<sup>9</sup> **Heterogeneidade:** de diferente natureza. (Dicionário Aurélio).

<sup>10</sup> **Motivação:** é conceituada como o processo que leva as pessoas a uma ação ou inércia em diversas situações. Este processo pode ser ainda o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo, e executar algumas tarefas com maior empenho do que outras (CRATTY, 1984). Entretanto, Magill (1984) se refere à motivação como causa de um comportamento. O mesmo define motivação como alguma força interior, impulso ou uma intenção, que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma. (Dicionário Aurélio).

<sup>11</sup> **Interação:** ação recíproca de dois ou mais corpos. (Dicionário de Português).

<sup>12</sup> **Autonomia:** faculdade de se governar por si mesmo. (Dicionário Aurélio).

**Tabela 1** – Categorias emergentes das atividades da professora.

<b>Unidades da escala do ensino diferenciado</b>	<b>Categorias emergentes das atividades</b>
A <sup>13</sup>	Cooperação
	Mediação
B <sup>14</sup>	Heterogeneidade
	Motivação
C <sup>15</sup>	Interação
	Motivação
D <sup>16</sup>	Autonomia
	Cooperação

Para melhor visualizar a relação entre as atividades realizadas pela professora e os itens da escala, efetuamos uma análise quantitativa a qual expressa o percentual de frequência das atividades realizadas nesta pesquisa, distribuídas por itens no interior das unidades da escala, conforme a Tabela 2. A seguir, apresentaremos na Figura 1 referente à distribuição global das atividades distribuídas nas quatro unidades da escala.

---

<sup>13</sup> **Unidade A** - Organizar e dinamizar situações de aprendizagem;

<sup>14</sup> **Unidade B** - Gerir a progressão das aprendizagens;

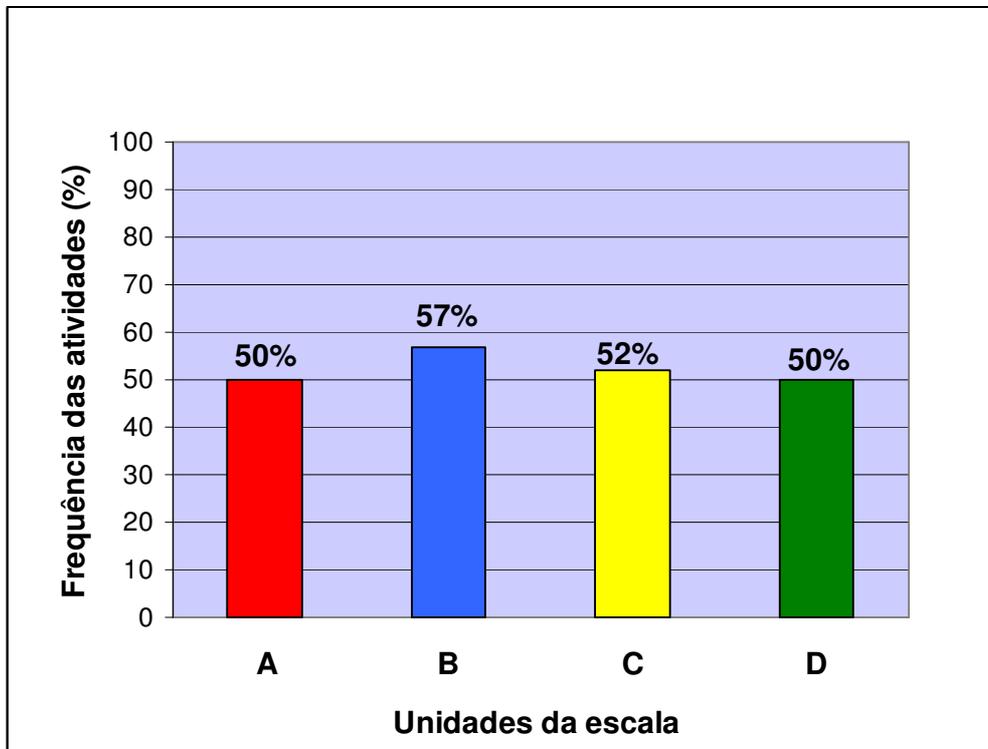
<sup>15</sup> **Unidade C** - Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;

<sup>16</sup> **Unidade D** - Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

**Tabela 2** – Percentual de frequência das atividades, contempladas em cada item das quatro unidades da escala.

<b>Estratégia</b>	<b>Unid. A</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Unid. B</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Unid. C</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Unid. D</b>
01	71%	01	70%	22	2,2%	01	21,1%
02	2,20%	02	1,1%	23	5,5%	44	1,1%
03	70%	03	6,6%	24	34,4%	46	8,8%
04	5,5%	04	2,2%	25	13,5%	49	23,3%
08	38,8%	05	63,3%	26	62,2%	50	1,1%
11	50%	06	1,1%	27	1,1%	51	28,8%
12	91%	07	7,7%	31	25,5%	53	91,1%
15	17,7%	09	5,5%	34	65,5%	54	1,1%
-	-	10	1,1%	36	2,2%	59	20%
-	-	12	73,3%	40	44,5%	62	51%
-	-	17	64,4%	41	3,5%	63	27,7%
-	-	18	1,1%	42	33,3%	-	-

Detalhamento das atividades segundo as unidades da escala:



**Figura 1** - Frequência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 90 atividades desenvolvidas pela professora.

Legenda do gráfico acima referente ao percentual das 90 atividades nas quatro unidades da escala: As letras (A, B, C, D) correspondem às unidades da escala.

A - Organizar e dinamizar situações de aprendizagem;

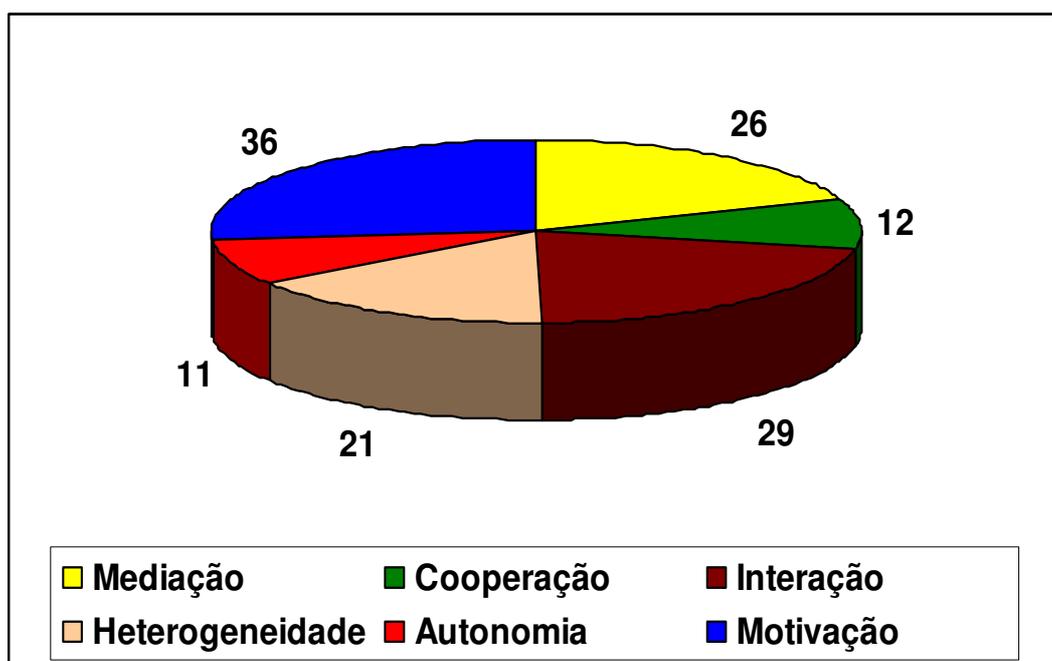
B - Gerir a progressão das aprendizagens;

C - Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;

D - Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

De acordo com a Figura 1, a maior frequência de estratégias por atividades (57%) foi verificada na unidade B. Enquanto as unidades A e D apresentaram a mesma frequência (50%). Estes resultados revelam que a prática docente da professora Paula, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, já pode ser identificada como uma prática voltada para o ensino diferenciado, visto que no mínimo em

50% dessas atividades ela utiliza estratégias de diferenciação do ensino. Esses resultados têm uma distribuição equilibrada nas quatro unidades da escala com variação de 50% a 57%, indicando que o percurso feito pela professora voltado para a diferenciação do ensino se expressa equitativamente nas quatro variáveis consideradas essenciais para o desenvolvimento desse ensino, quais sejam: organizar e dinamizar as situações de aprendizagem, gerir as progressões da aprendizagem, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e, finalmente, implicar os alunos em suas aprendizagens, em seus trabalhos. Além dessas quatro variáveis, foi possível verificar também em que frequência as atividades de leitura e escrita realizadas pela professora Paula se expressavam nas seis categorias identificadas neste trabalho. A seguir, a Figura 2 ilustra essa frequência.

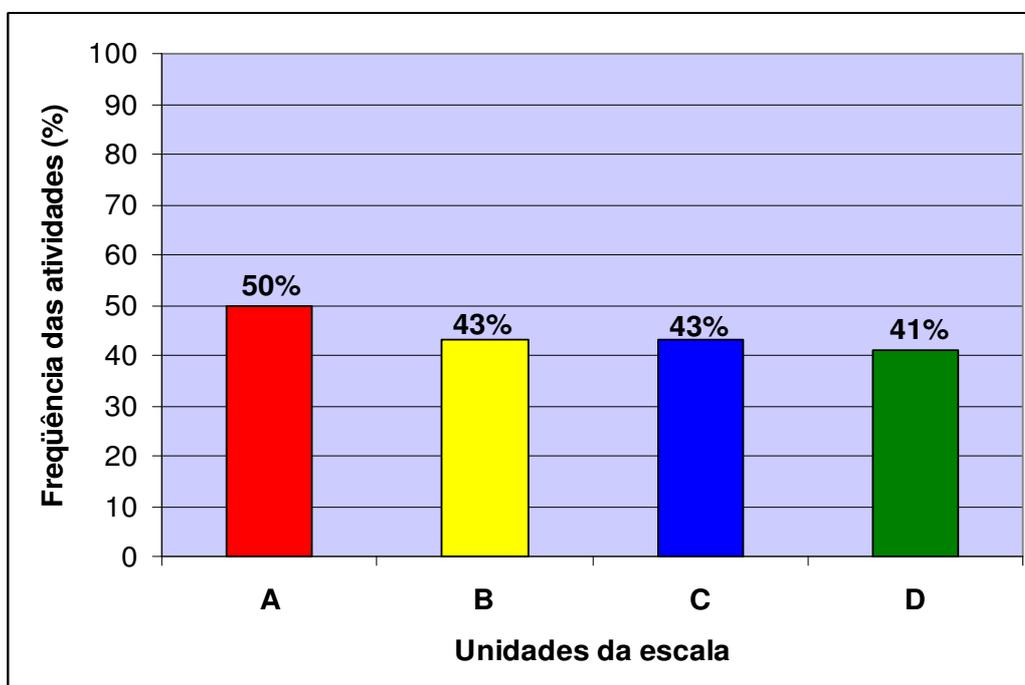


**Figura 02** – Quantidades das atividades relacionadas em cada categoria.

Conforme a Figura 2, a categoria Motivação apresentou o maior número de atividades (36), seguida da interação com 29 atividades e da mediação com 26. A categoria que apresentou o menor número de atividades foi Autonomia do aluno com apenas 11 atividades, seguida da categoria Cooperação com 12 atividades.

Fazendo um refinamento das análises das 90 atividades que apresentaram

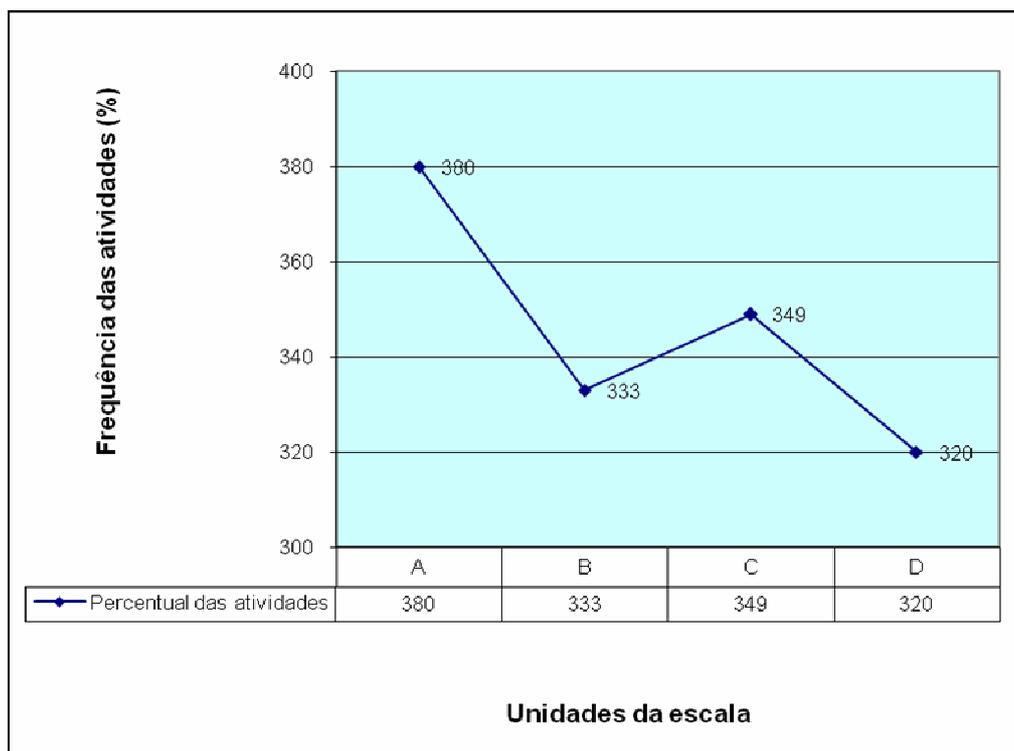
estratégias de diferenciação do ensino, elegemos o critério da presença de no mínimo 12 estratégias (itens) distribuídas numa frequência de três por cada uma das quatro unidades da escala. A partir dessa análise identificamos 49 atividades (representando 54%) realizadas na pesquisa que atendiam a esse critério. Essa análise permitiu verificar também a variação dessas estratégias no interior de cada unidade da escala. O critério da presença de, no mínimo, três estratégias em cada unidade se justifica pela necessidade de equilíbrio entre as quatro variáveis referentes ao ensino diferenciado. Logo, entende-se que uma atividade que não contemple de modo equilibrado essas quatro variáveis não pode ser considerada como uma atividade inteiramente voltada para o ensino diferenciado. Ela contemplaria algum aspecto desse ensino pelo fato de apresentar algumas estratégias, mas não seria em si mesma uma atividade de ensino diferenciado. Desse modo, neste estudo, temos um perfil de todas as atividades que contemplaram pelo menos uma das estratégias do ensino diferenciado, apresentado no início deste capítulo, demonstrado na Tabela 1 e na Figura 2, e temos também o perfil das atividades que contemplam, no mínimo, 12 estratégias distribuídas nas quatro variáveis as quais serão apresentadas a seguir na Figura 3.



**Figura 3** – Frequência das estratégias contempladas nas quatro unidades da escala nas 49 atividades de ensino diferenciado desenvolvidas pela professora.

Comparando a distribuição dos itens pelas unidades da escala nas duas situações analisadas, na primeira referente às 90 atividades realizadas e na segunda referente às 49 identificadas como atividades de ensino diferenciado, percebemos que tanto na primeira quanto na segunda situação a distribuição dos itens pelas quatro unidades se deu de modo bastante equilibrado. Entretanto, houve alteração na concentração desses itens. Enquanto no primeiro caso a maior concentração foi na unidade B com 57% de frequência, no segundo foi a unidade A com 50%. É interessante observar que as variáveis relacionadas mais diretamente às competências do professor obtiveram maior frequência nas duas situações (Unidades B e A, respectivamente). A unidade que corresponde às ações mais voltadas para implicação dos alunos nas suas aprendizagens (unidade D) obteve frequência inferior em ambas as situações. Isso indica que a professora apresenta maior habilidade no desenvolvimento de estratégias que demandam organização e dinamização de situações de aprendizagem, bem como a gestão e a progressão das aprendizagens dos alunos e menor habilidade no desenvolvimento de estratégias que demandam a implicação dos alunos na própria aprendizagem.

A análise da frequência das estratégias de diferenciação do ensino utilizadas pela professora indica também que a maior utilização desse tipo de estratégias se concentrou na unidade A e a menor na unidade D, conforme ilustra a Figura 4 a seguir:



**Figura 4** - Frequência das estratégias de diferenciação do ensino nas quatro unidades da escala.

A Figura 4 demonstra a quantidade de itens (estratégias) de cada unidade que apareciam em cada uma das 49 atividades. Para chegar a esse resultado, somamos o total de itens de cada unidade que apareciam em cada atividade sobre as 49 atividades do ensino diferenciado. A maior quantidade de estratégias de diferenciação foi de 186, observadas na unidade A. Enquanto a unidade D apresentou a menor quantidade de estratégias (157). As análises revelam ainda que as demais unidades B com 163 e a C com 171 quantidades de estratégias, se mantiveram em certo equilíbrio. Estes resultados revelam que na prática docente da professora Paula, no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, existe uma atenção ao ensino diferenciado, identificada por tentativas de utilizar práticas voltadas para esse ensino.

Analisaremos, a seguir, as atividades realizadas no desenvolver desta pesquisa, identificando as estratégias de ensino diferenciado, no interior de cada uma das unidades que constituem as quatro unidades da escala de referência do nosso estudo. Esta análise será efetuada considerando inicialmente o conjunto das 90 atividades e em seguida as 49 que apresentaram os critérios acima referidos. Ela contempla ainda a relação entre essas

atividades e as seis categorias associadas à presença da diferenciação do ensino.

No contexto da diferenciação do ensino, em situação de cooperação entre os alunos com e sem deficiência, Poulin constatou (2002) que os professores exercem um grande controle sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Eles preservam consigo os meios de controle das atividades tendo muita dificuldade em criar estratégias que permitam as crianças exercerem autonomia em situação de aprendizagem, bem como de se engajarem em um verdadeiro processo de interdependência positiva e de co-construção entre pares em interação. Faz-se necessário lembrar que nos trabalhos de Poulin e Gauthier os professores estavam em início de desenvolvimento da aprendizagem cooperativa em contexto de diferenciação do ensino. Esta situação ilustra a dificuldade dos professores em darem aos alunos a possibilidade de fazerem suas próprias aprendizagens, aspecto que é extremamente importante para o ensino diferenciado, pois a autonomia se constitui a base para o desenvolvimento do ensino diferenciado.

#### **4.1.1 Organizar e dinamizar as situações de aprendizagem-Unidade A**

A unidade organização e dinamização das situações de aprendizagem constituída por 16 (itens) estratégias de ensino as quais compõem a unidade A da escala, foi contemplada com oito estratégias presentes no conjunto das atividades desenvolvidas nesta pesquisa, representando 50% dessas estratégias. A estratégia que constitui o item 12 (o professor diversifica seus métodos de ensino) da unidade A apresentou a maior frequência (91%) de atividades, seguido das estratégias dos itens 01, 03 e 11, com percentuais de 71, 70 e 50%, respectivamente. O item 02 foi contemplado em apenas duas atividades, apresentando a menor frequência (2,2%). Esta estratégia diz respeito ao professor modificar uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos.

As quatro estratégias dessa unidade mais utilizadas pela professora contemplam a interação entre professor e aluno a partir de diferentes conteúdos e situações de

aprendizagem. Utiliza-se de diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria, como também a diversificação de seus métodos de ensino empregando a forma de questionamento e permitindo a seus alunos enfatizarem as concepções e representações dos mesmos. Essas estratégias estão relacionadas com as categorias: mediação do professor e cooperação entre os alunos. A mediação se destaca em 26 atividades e a cooperação, em 12 delas.

A análise das 49 atividades identificadas como atividades de diferenciação do ensino também demonstra que a unidade A foi a de maior frequência. Nesta unidade o item que teve mais frequência foi o 12, que apareceu em 46 das 49 atividades que contemplavam a diferenciação do ensino, representando 94% de frequência. Esse item se refere à diversificação dos métodos de ensino pelo professor. Este dado indica que a professora Paula apresenta um domínio importante no que concerne à variação das metodologias empregadas em suas atividades de ensino da leitura. Entretanto, no que consiste em levar em consideração o centro de interesses e iniciativas dos alunos (item 2 da unidade A da escala), a professora demonstra uma quase nula atenção a esse aspecto. Esta estratégia foi a de menor frequência nessa unidade aparecendo apenas em uma atividade. Esta estratégia tem como característica principal a modificação de uma atividade ou de seu conteúdo segundo os interesses ou necessidades dos alunos. A segunda estratégia menos utilizada pela professora nessa unidade foi a que constitui o item 04 (as atividades se desenvolvem de diversas maneiras), com apenas 05 de frequência (10%) dentre as 49 atividades destacadas.

A estratégia que prevê a interação do professor com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo (item 03 da escala) foi identificada 40 vezes, o que representa 82% de frequência. A possibilidade de ensinar uma matéria utilizando diferentes instrumentos didáticos (item 01) também foi utilizada 38 vezes pela professora Paula, o que representa 78% de frequência nas atividades desenvolvidas pela professora.

Embora com frequência menos importante (visto que apareceu em apenas 24 atividades), a professor utilizou também formas de questionamento que permitiam enfatizar as concepções e representações dos alunos. Essa estratégia corresponde ao item 11 da unidade A da escala e teve uma frequência de 49%. As atividades de aprendizagem que

envolviam mais de um aluno permitindo a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (estratégia representada no item 8 da escala) também foi utilizada pela professora em 22 atividades, correspondendo a 45% de frequência das 49 atividades de diferenciação do ensino. Já a estratégia identificada no item 15, que diz respeito aos alunos trabalharem em cooperação sob a supervisão do professor, apareceu em 12 atividades, caindo para uma frequência 25%. A Tabela 3 apresenta a frequência das estratégias de ensino diferenciado expresso nos itens da escala contidos na unidade A referentes às 49 atividades consideradas do ensino diferenciado.

**Tabela 3** – Percentual das estratégias, contempladas na unidade A da escala

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência das estratégias</b>	<b>% itens na Unidade A</b>
01	38	78%
02	01	2,0%
03	40	83%
04	05	10,0%
08	22	45%
11	24	49%
12	46	94%
15	12	25%

Percebemos que as estratégias (itens da escala) que se destacam por apresentar o maior percentual nesta unidade A são exatamente aquelas que se referem às competências do professor, seu trabalho, suas práticas e sua interação com os alunos em situações de aprendizagem no contexto da sala de aula. Por outro lado, a estratégia que apresentou menor frequência foi a que a atenção está voltada para os interesses ou necessidades dos alunos. Isso indica que a ação da professora para o ensino diferenciado referente à atenção ao aluno aparece timidamente, demonstrando que sua concepção em relação às práticas de leitura e de escrita utilizadas nesse tipo de ensino ainda necessitam de mudanças para alcançar efetivamente um ensino voltado para a diversidade dos alunos na sala de aula.

Para ilustrar esse desequilíbrio da prática pedagógica dessa professora em sala de aula, traremos como exemplo duas situações: uma prática que tinha características do ensino diferenciado, e outra em que a professora não fez menção a essa prática.

A professora reúne seus alunos na rodinha, explica como vai desenvolver a atividade, explica suas expectativas e inicia a atividade. Paula trouxe uma parlenda escrita em papel madeira e colou na parede. A parlenda era conhecida pelo grupo (Hoje é domingo, pé de cachimbo...) a professora leu para os alunos ouvirem, depois pediu para todos lerem, em seguida solicitou que eles lessem de baixo para cima. Paula pedia que todos os alunos fechassem os olhos, e cobria com uma faixa feita de cartolina uma ou duas palavras do texto, as crianças eram solicitadas a dizer qual palavra estava escondida. Os alunos que se encontravam no nível alfabético da escrita imediatamente respondiam. A professora perguntava aos demais se a resposta estava correta ou não, dependendo da resposta teriam que justificar seu ponto de vista. Nesse momento, a professora instigava o conflito sociocognitivo entre os alunos. Prosseguindo a atividade, a professora colocou todas as crianças na rodinha e distribuiu, no centro, várias palavras do texto que rimavam, cada criança era convidada a retirar uma palavra, mostrar para o grupo e as demais crianças tinham que identificá-la, outra criança tinha que encontrar a palavra que rimava com aquela escolhida pelo colega. Os demais alunos confirmavam ou negavam a escolha da palavra feita pela criança, se fosse correta, retirava as duas palavras do círculo, por exemplo: domingo-cachimbo, caso não correspondesse à rima as duas palavras voltavam para o centro da roda. Ao terminar esse momento da leitura, a professora explica mais uma vez a atividade de escrita e se certifica de que todos entenderam o procedimento para desenvolverem a atividade proposta. A professora Paula distribuiu os alunos em duplas variando de acordo com o nível de leitura das crianças (um aluno alfabético e um pré-silábico), eles tinham que interagir respondendo à mesma atividade em cooperação. A atividade era composta de três momentos: 1) pintar o espaço entre as palavras; 2) circular as palavras que rimam; 3) reescrever as palavras que rimam nos espaços indicados. A professora agrupou os alunos em três ou quatro e distribuiu envelopes com palavras do texto. Cada grupo deveria montar toda a parlenda com esse jogo de palavras e em seguida reescrever numa folha de papel ofício. Nessa atividade observei que a professora fazia solicitação e estimulava o seu aluno que apresentava importante atraso no desenvolvimento

a participar da atividade. Todas as crianças demonstravam muito entusiasmo em desenvolver a atividade até o final.

Nessa atividade percebemos que além de compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura, ela favorecia a participação e a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando a interação e a cooperação entre os alunos de tal modo que eles pudessem socializar o que já sabiam e confrontar suas diferentes estratégias de leitura. Esse tipo de atividade permite supor que as ações docentes da professora apresentam um avanço importante em direção ao ensino diferenciado. A análise dessa prática e da postura da docente, nessa atividade, demonstra que ela aceita a criança como alguém interessante/merecedor de maior empreendimento de esforços e iniciativas para a sua evolução e revelando um compromisso com os princípios dos direitos de igualdade de oportunidades a *todas* as crianças.

Segundo Marques (1995), a sala de aula é o que nela são seus agentes imediatos: os alunos e os professores. Em primeiro plano os alunos, cujos interesses, cuja diversidade de formação anterior, de experiência de vida e de posturas comportamentais, cujas ideologias vinculadas aos estratos de origem e cujas características pessoais, necessitam ser conhecidos, respeitados e valorizados.

Para Silva (2003:34), a escola, além de outras funções, deve garantir ao aluno o saber, as trocas socioculturais, trocas de experiências e a aprendizagem com qualidade.

(...) falar do espaço educativo escolar enquanto veículo de construção e transmissão de um saber científico, universal, de uma cultura, de visões de mundo, de um ensino de boa qualidade (...).

As palavras do autor acima nos remetem para a questão da atenção à diversidade da sala de aula, conseqüentemente para a questão da heterogeneidade dos alunos. Observamos que este aspecto na nossa pesquisa foi o de menor freqüência nas atividades realizadas pela professora (item 02 da unidade A: o professor modifica uma atividade ou seu conteúdo, segundo os interesses ou as necessidades dos alunos). Esse item tem relação direta com as possibilidades de a professora levar em consideração a heterogeneidade da sala de aula e a autonomia dos alunos por ocasião da concepção e da gestão de práticas de leitura e de escrita. O baixo índice de freqüência dessa estratégia, que corresponde ao item 02 da unidade A da escala, demonstra que a professora Paula, em um número importante das atividades de leitura e escrita por ela realizadas na sua sala de aula,

não considerava as necessidades e interesses do grupo, os diferentes ritmos, as dificuldades e as potencialidades de cada aluno. Podemos constatar essa situação quando a professora trazia uma atividade pronta e igual para todos os alunos. Uma dessas atividades solicitava a leitura e a interpretação de um texto, como também apresentava outras perguntas relacionadas ao assunto abordado. Nessa circunstância a docente não fazia agrupamentos entre os alunos nem mudava o nível de complexidade da atividade. Após a professora terminar de explicar a atividade, algumas crianças reclamavam não terem entendido e diziam: *Tia, eu não sei fazer não... me ensine!*. O Lúcio (aluno com importante atraso no desenvolvimento) olhava para a atividade e riscava o papel com o lápis ou giz de cera, sem a menor implicação com a solicitação da professora. A presença desse tipo de atividade indica que a docente ainda apresenta dificuldades em planejar e realizar práticas que atendam a todos os alunos, inclusive aqueles que precisavam de mais atenção e mediação por parte da professora.

Apresentaremos a seguir as duas categorias principais que emergiram das análises das atividades realizadas pela professora desta pesquisa, as quais estavam mais fortemente marcadas nas estratégias de ensino diferenciado contidas na unidade que corresponde à capacidade do professor organizar e dinamizar situações de aprendizagem, correspondendo à unidade A da escala referência de nossas análises. Essas categorias são: a cooperação e a mediação.

### **Cooperação**

Desse modo, o trabalho em cooperação é importante para o desenvolvimento do aluno, destacando-se principalmente quanto ao favorecimento das crianças cuja evolução em leitura se encontra aquém dos demais colegas. O confronto que se desencadeia e a dinâmica que se estabelece nessa relação colocam os alunos em situação de conflito cognitivo, em que essa resolução corresponde a conquistas fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos mesmos.

A Foto 16 revela uma situação de cooperação entre os alunos. Nessa circunstância, normalmente a professora costumava estimular a cooperação entre eles no contexto de aprendizagem da leitura e escrita. A fala do aluno revela essa situação:

*Tia a Eliane vai me ajudar, ela sabe fazer (Adriano, 8 anos)*



**Foto 16** - Atividade envolvendo a cooperação entre os alunos.

As atividades realizadas em situação de cooperação entre os alunos indicam ganhos nas relações de interações entre eles, no respeito e na socialização, favorecendo o trabalho em equipe, propiciando soluções de problemas e encaminhamentos em torno da construção dos conhecimentos. Esta dinâmica de cooperação encontra ressonância nos postulados de alguns autores que defendem a relevância de um sistema de aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON e HOLUEC, 1999; MCCARTHEY e MACMAHON, 1995; NIZA, 1998) para o ensino na escola.

De acordo com MaCarthy e McMahon (1995), nas estruturas colaborativas, cujas dinâmicas observadas poderíamos enquadrar na “*aprendizagem cooperativa*” ou nos “*grupos colaborativos*”, a comunicação dominante é bidirecional, as concepções implícitas de conhecimento traduzem-se numa oscilação entre a transmissão e a transformação, num quadro de consensualidade e de aprendizagem fluida e dinâmica.

A professora Paula está sintonizada com os autores acima citados quando, em

sua fala, reconhece a cooperação como fator fundamental para o desenvolvimento dos alunos:

Antes eu não via isso, não trabalhava assim, hoje vejo que, quando eles trabalham um ajudando o outro a coisa flui, eles conseguem terminar a atividade e parece que até aprendem mais e eles gostam (Paula se referindo às atividades que envolvem a cooperação).

Em seu discurso, Paula aponta para mudanças em suas ações, uma alteração favorável no seu fazer pedagógico. Vale ressaltar que essas falas reveladas são de significativa importância como dados de pesquisa, cujo objetivo principal é identificar práticas pedagógicas na concepção, aplicação e avaliação das atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de diferenciação do ensino que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula.

O professor sintonizado com o ensino diferenciado procura planejar atividades com estratégias colaborativas, as quais proporcionam a interação, a socialização e a cooperação entre os alunos, visando ao respeito ao outro e à aceitação das diferenças.



**Foto 17** - Atividade envolvendo interação, socialização e cooperação.

A Foto 17 ilustra uma outra atividade envolvendo cooperação entre os alunos

em que cada grupo deveria montar uma parlenda conhecida por eles.

Práticas com essas características favorecem o envolvimento de todos os alunos nas atividades, promovendo a socialização, a integração, o respeito ao outro, a cooperação e o desenvolvimento da criança como um todo.

Comparando a manifestação dessa categoria (cooperação) com os itens de cada unidade da escala, constatamos que dentre as atividades realizadas pela professora que contemplavam os itens (as estratégias) da unidade A da escala, aquelas que apareciam com o maior índice de cooperação entre os alunos eram: atividade em grupo (quando os alunos se ajudavam para montar uma parlenda), a construção de uma história coletiva através de imagens, a construção de uma história coletiva através de objetos e brinquedos, a interpretação de texto em duplas, a construção de um cartaz em grupo, a construção de brinquedos em duplas e a dramatização (em grupo) de uma história conhecida.

As atividades realizadas pela professora Paula que tiveram maior frequência nesta unidade foram justamente as que permitiram maior cooperação entre os alunos, quais sejam: atividades de leitura compartilhada, atividades de campo, atividades que envolviam aulas práticas, escrita do nome próprio, produções textuais em duplas, atividades com jogos pedagógicos, atividades lúdicas, atividades com música, atividades em grupo, atividades que instigavam o conflito sociocognitivo, dramatização, construção de brinquedos, desenho coletivo, escrita de carta, atividades com músicas, construção de história com gravuras e com objetos, leitura coletiva de parlenda e poesia, trabalho em grupo de pintura e colagem, dentre outras. Por outro lado, as atividades que menos favoreceram a cooperação foram as que envolviam escritas individuais, envolvendo recorte e colagem, reescrita de história, ditado e produção de anúncios.

Os itens 02 e 15 da unidade A, que correspondem à atenção por parte do professor para a diversidade dos alunos, obtiveram a menor frequência das atividades realizadas pela professora participante deste estudo. O primeiro (item 02: o professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou necessidade dos alunos) foi contemplado em apenas duas atividades, o segundo (item 15: as atividades se desenvolvem de diversas maneiras) em 16 atividades. O fato de esses itens estarem contemplados nas atividades realizadas pela professora, já é um indício da atenção à diversidade dos alunos. Entretanto, pode-se considerar que representa *apenas um indício*,

*um vago sinal*, dada a baixa frequência dos mesmos dentre as atividades realizadas. Isso indica que, no que consiste à operacionalização de atividades que implicam a modificação de conteúdo das mesmas para atender ao interesse dos alunos, aspecto considerado importante para atender a diversidade do grupo, a professora ainda não consegue integrar esse tipo de estratégia na sua prática pedagógica, voltada para a leitura e escrita. Nesse caso, pode-se inferir que, sob esse aspecto, a professora Paula está caminhando para um aperfeiçoamento dessa prática.

### **Mediação**

No que diz respeito à mediação da professora, constatamos que as atividades de maior relevância estavam entre as atividades em grupo com resolução de problemas, representação de história através de desenho coletivo, leitura de texto musical, atividade com parlenda identificando palavras que rimam, atividades com indagações instigando o conflito sociocognitivo, atividade com o nome próprio, construção de história através de gravuras ou objetos, atividades com jogos pedagógicos, construção de cartaz, construção de história em quadrinhos, fazer uma salada de frutas, construção de brinquedos com material reciclado, atividade com dramatização, atividade com mímica, atividade de escrita através de dinâmica usando uma bola, leitura e escrita de cartas, atividade em grupo (reconto de história na cartolina), atividade de campo (visita à horta da escola), plantar um pé de feijão, atividade com poesia e parlenda, atividade na biblioteca (leitura e interpretação utilizando livros de literatura infantil).

A professora Paula mediava as atividades com o objetivo de ajudar aos alunos a realizarem o trabalho até o final. *Quando eu explico e ajudo meus alunos, mesmo os que estão no nível pré-silábico, eles conseguem fazer tudo (professora Paula).*

A Foto 18 desvela a fala da professora Paula



**Foto 18** - Atividade envolvendo a mediação.

Os exemplos de práticas de leitura há pouco citadas permitiam a mediação tanto da professora para com os alunos, quanto destes entre si, possibilitando ainda uma maior interação e participação e dos mesmos nas atividades. É possível supor que a natureza dessas atividades contribuía para a evolução da leitura e da escrita, uma vez que o engajamento e o interesse dos alunos em realizar a atividade até o final favoreciam a aprendizagem dos mesmos. Durante o desenvolvimento dessas atividades a professora estimulava a resolução de problemas, o envolvimento e a cooperação entre os pares, aspectos que certamente favorecem a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Perrenoud (2000), o professor deveria planejar atividades que favoreçam o progresso do aluno, partindo dos avanços e potencialidades das crianças instigando-as para irem além das possibilidades de sua compreensão, assegurando a aquisição dos conhecimentos. Nesta perspectiva, podemos dizer que o papel do educador é de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento. As intervenções devem, portanto, esclarecer, instigar e informar o aluno, proporcionando os avanços intelectuais.

Segundo Vygotsky (1998), a mediação e a interação social têm um valor determinante para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Logo, no caso da escola, as intervenções pedagógicas são de fundamental importância na construção de todo

e qualquer conhecimento, inclusive o conhecimento sobre a linguagem escrita. De acordo com o autor, *o crescimento intelectual do educando depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento (...)* (VYGOTSKY, 1998:63). Estes por sua vez são assimilados por meio da mediação social.

Para o autor, os meios sociais do pensamento se constroem no contexto das interações estabelecidas no interior de um grupo social. O grupo de classe é por excelência um ambiente privilegiado de relações. Observou-se nesse estudo que a mediação pedagógica é um elemento central para a organização do grupo, bem como para o processo de apropriação do conhecimento da linguagem escrita. Nesta pesquisa, a mediação entre os alunos emergia mais facilmente em atividades realizadas em duplas e em pequenos grupos. Nesse tipo de agrupamento os alunos interagem procurando contribuir com o trabalho dos colegas, inclusive com o Lúcio, aluno com importante atraso de desenvolvimento. A Foto 19 e a fala de um dos alunos da turma da professora Paula ilustram essa situação:

*Tia, deixa eu ensinar o Lucinho a escrever.... deixe que eu pego na mão dele para ajudar a ele fazer direito!.* (Fabrício, 8 anos)



**Foto 19** - Atividade em grupo envolvendo o trabalho cooperativo.

A fala do aluno pode explicar os investimentos que a docente vem fazendo no cotidiano da sala de aula, especialmente no que diz respeito a solicitações que ela faz em relação à postura colaborativa dos alunos. A situação descrita é significativa para o entendimento da importância da mediação da professora sobre o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos em relação aos colegas de classe, especialmente no que diz respeito às crianças com deficiência. E o sorriso radiante do Lúcio vem completar a observação.

A presente pesquisa evidenciou um aspecto positivo em relação às atividades que envolvem a mediação, pois além de ajudar na aprendizagem, elas são, ao mesmo tempo, uma via de superação social, uma porta para o acolhimento e a inserção das crianças com deficiência na sala de aula regular. Esse tipo de atividade auxilia o aluno a perceber a importância de ajudar o outro e, conseqüentemente, a incorporação dessa ação para o cotidiano da classe. Observamos também, que as atividades que envolvem a mediação possibilitam a comunicação e a interação entre os pares, logo a convivência na classe é determinada pela relação entre a afetividade e a interação.

Ressaltamos ainda que as atividades, cuja mediação se destacava, favoreciam também o agrupamento entre as crianças, desenvolvendo nelas as relações pessoais e afetivas, que são aspectos essenciais para o desenvolvimento desejados das crianças. Esse fato é retratado pelo discurso da professora, que reconhece a importância de utilizar esse recurso com seu grupo de alunos.

Quando o Lucinho (Lúcio, 7 anos e meio) chegou aqui, ele não sabia nem pegar num lápis, não andava direito, não sabia mastigar, não pronunciava nem uma palavra e tinha medo de tudo. Com o convívio com os outros principalmente com as meninas, ele já rabisca, come com sua mão e pronuncia algumas palavrinhas (bi,bi,bi, ai,ai,ai, medo.) Eu considero um grande avanço. (professora Paula).

Sua fala sinaliza mudanças importantes no comportamento do seu aluno, certamente beneficiada por sua postura pedagógica.



**Foto 20** - Atividade que também favorecia as relações pessoais e afetivas

A variedade de recursos e de procedimentos utilizados pela professora nas situações de ensino na sala de aula revela que ela utiliza formas de questionamentos que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos sobre a língua escrita, privilegiando a interação entre ela e seus alunos.

#### **4.1.2 Gerir a Progressão das Aprendizagens - Unidade B**

Nesta pesquisa, a maior frequência das atividades, quando analisadas em sua totalidade (as 90 atividades), ocorreu nesta unidade. Das 21 estratégias (itens) da unidade B, 12 foram contemplados pela professora, quando analisamos o conjunto de todas as atividades realizadas. Entretanto, apenas quatro estratégias (referentes aos itens 01, 05, 12 e 17) estão contempladas em mais de 60% delas. Dentre essas quatro estratégias, três delas se referem diretamente às possibilidades de desenvolvimento dos alunos, a estratégia referente ao item 05 com 63,3% de frequência, avalia o interesse do professor pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, se colocando ele mesmo como um recurso disponível. A estratégia contemplada no item 01, com 70% de frequência, ajuíza se o professor leva em

conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem; enquanto a do item 17, com um percentual de 64,4% das atividades, analisa se o professor propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitem cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal.

A estratégia expressa no item 12 (o professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos) teve a maior concentração nesta unidade B (73,3%). Ela se refere à atitude do professor em relação ao desenvolvimento das atividades pelos alunos, estratégia que pode ser relacionada diretamente às competências do professor no que diz respeito à gestão da classe. Verifica-se que a professora Paula apresenta uma grande desenvoltura no domínio dessa estratégia.

Em contrapartida, a estratégia representada no item 3 (o professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema de seus alunos) foi identificada em apenas 6 atividades, representando 6,6%. Este resultado inicialmente permite inferir uma contradição no comportamento da professora que utiliza fortemente a estratégia de circular pela sala enquanto os alunos executam as tarefas, mas ao mesmo tempo demonstra fraco interesse pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema dos mesmos. Seria o seu comportamento de circular pela sala um indicativo da necessidade de controle das atividades realizadas pelos alunos? Ou ela se colocando como um recurso disponível para a aprendizagem dos mesmos? Esta necessidade de controle por parte dos professores foi fortemente identificada nos trabalhos de Poulin e Gauthier (2003) e Poulin, Gauthier, Blackburn, Bouchard Couture e Potvin (2002).

As estratégias (itens 2, 6, 10, 18) se manifestaram em apenas uma atividade, enquanto que o item 4 foi identificado em duas atividades. Essas estratégias se referem ao professor observar seu aluno e o questionar acerca do procedimento de sua aprendizagem; o professor sendo capaz de avaliar a evolução de cada aluno, as atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos, e o professor avalia as produções levando em conta as características do aluno assim como as condições de efetivação do trabalho.

A estratégia que diz respeito à organização simultânea de várias formas de

agrupamentos dos alunos (item 9) apareceu com uma frequência de 5,5%, presente em 5 atividades. A estratégia que corresponde à mudança na complexidade da tarefa, no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem, de acordo com a necessidade do aluno (item 7) foi identificada em 7 atividades, representando 7,7% das mesmas. Observamos que essas estratégias são da mesma natureza das estratégias ora analisadas e que raramente foram utilizadas na realização das atividades pela professora.

Das atividades identificadas com a unidade gestão e progressão das aprendizagens que constitui a unidade B da escala, 21 estão relacionadas ao reconhecimento da heterogeneidade dos alunos e 36 à motivação dos mesmos.

A análise das 49 atividades consideradas de ensino diferenciado indica que a unidade A da escala obteve maior frequência (380%), enquanto as demais se distribuíram equitativamente (B 333%, C 349% e D 320%), conforme a figura 4 deste trabalho. No que diz respeito à unidade B, a estratégia mais empregada pela professora correspondia ao item 01: o professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem. Essa estratégia foi observada em 42 atividades representando uma frequência de 85%. Em contrapartida, as estratégias menos utilizadas (itens 3 e 18) correspondem respectivamente ao interesse do professor não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema de seus alunos e a avaliação das produções levando em conta as características do aluno assim como as condições de efetivação do trabalho. Essas estratégias estavam presentes em apenas 1 atividade, representando 2,0% de frequência. Para melhor visualizar as estratégias (expressas em itens) utilizadas pela professoras e suas frequências nas atividades, apresentamos a Tabela 4.

**Tabela 4** - Frequência das estratégias na unidade B da escala

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência das estratégias</b>	<b>% estratégias na Unidade B</b>
01	42	85%
03	01	2,0%
05	38	77%
07	05	10%

09	02	4,0%
10	01	2,0%
12	37	75%
17	39	79%
18	01	2,0%

Nesta unidade da escala os itens que se destacam (03, 10 e 18) por apresentarem o menor percentual de freqüência, são os que se referem à atenção voltada para o processo de aprendizagem do aluno e como eles resolvem problemas, considerando nas suas produções as características dos mesmos. Em posição oposta, a estratégia referente ao item 01 (com 85% de freqüência) dessa unidade se refere ao professor planejar suas atividades reconhecendo e levando em conta o nível de desenvolvimento intelectual de seus alunos nas situações de aprendizagem. O percentual elevado de utilização dessa estratégia revela que a professora já tem uma preocupação direcionada para a aprendizagem de todos os alunos independente do seu nível intelectual. A enorme diferença de freqüência observada entre alguns itens (variando de 2,0% a 85%, numa variação de 83% entre os itens) revela uma enorme disparidade no emprego de estratégias nas situações de ensino desenvolvidas pela professora.

Para ilustrar a preocupação da professora com o emprego de estratégias de diferenciação de ensino, descreveremos uma prática de leitura e de escrita na qual a professora se preocupa com a participação, interação e a aprendizagem de todos os alunos, independente do nível psicogenético de cada aluno. A professora acolhe seus alunos brincando de ciranda com uma cantiga de roda (*tengo telengo tengo, é de carrapicho vou botar Maria na lata do lixo...*). Na medida em que aparecia o nome da criança, ela deveria entrar na roda. A mesma prosseguiu incluindo todos os alunos até ela dizer: a lata se furou, a lata se furou!!! E todos caíam no chão em grandes gargalhadas inclusive o aluno com importante atraso no desenvolvimento. Em seguida, Paula organiza seus alunos nas cadeirinhas em círculo na frente do quadro e inicia perguntando quem está na sala e solicita para os alunos dizerem como se escrevia o nome do colega; ela escrevia conforme eles diziam, respeitando a concepção dos alunos acerca da escrita dos nomes. A professora instigava o conflito sociocognitivo quando pedia para eles pensarem e observarem se

realmente o nome escrito se escrevia daquela maneira ou se existia outra possibilidade de escrever, qual seria o correto e se os demais concordavam com a resposta do amigo. Terminando de escrever todos os nomes dos alunos presentes em sala, a professora pergunta quem faltou naquele dia e indaga como se escreve o nome dos colegas que não vieram à aula, e repete todo o processo. Paula solicitava que os alunos contassem quantas letras e quantos pedacinhos tinham cada nome, em seguida os alunos tinham que identificar qual nome era composto pelo maior e o menor número de letras. Terminando esse momento, Paula organiza os alunos em grupos de quatro, variando-os pelos níveis de leitura (crianças alfabetizadas e não alfabetizadas). Ela distribui envelopes com alfabeto móveis e solicita que montem os nomes de cada componente do grupo, para depois escreverem o nome de cada integrante. Observei que todos os alunos se engajaram com muito entusiasmo nessa atividade e que a professora conseguiu favorecer a interação, a participação, a cooperação e a motivação para desenvolver a atividade até o final. A Foto 21 ilustra essa situação.



**Foto 21** - Prática de leitura numa situação de ensino e aprendizagem

A atividade acima descrita demonstra que, em alguns momentos, a prática da professora aponta para o reconhecimento da diversidade e para a preocupação em atender o aluno independente de suas características, mediando e interagindo num movimento mútuo

para uma efetiva aprendizagem. Segundo Marques (1995), a docência competente somente se configura na prática persistentemente inquirida pela reflexão pessoal e pelo discurso argumentativo na comunidade da profissão de forma a tornar-se práxis de vida. Ela não é realizada, por outra parte, senão na referência e no confronto da aprendizagem dos alunos. É evidente que o professor não ensina senão na medida em que os alunos aprendem. Não há, de fato, docência, ela não é cumprida, sem a efetiva aprendizagem por parte dos alunos, mas ainda, sem que por meio dela também o professor aprenda na relação dialogal com o outro. Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações mediadas pela interação humana e estabelecidas no entendimento mútuo. Trata-se de reinventar, em cada situação e para cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que operam professores e alunos, sobre os temas conjunturalmente por eles postos à mesa comum da discussão (1995:154).

No que se refere aos aspectos pedagógicos mencionados por Marques (1995), os dados da pesquisa revelam que a professora participante deste estudo, muitas vezes, encontrava dificuldades em incorporá-los à sua prática, especialmente quando se deparava com situações que demandavam enorme disponibilidade, ou ainda pela ausência de infraestrutura e materiais. A exemplo disso, relatamos uma situação em que a professora desenvolvia uma atividade de leitura e escrita e o Lúcio (aluno com atraso no desenvolvimento) fez suas necessidades fisiológicas na roupa (isso era freqüente). Nesse momento, a professora precisou parar a atividade para atendê-lo (se ausentando da sala para conduzi-lo ao banheiro). Foi necessário dar banho e trocar a roupa da criança (a mãe sabendo das limitações do filho, já mandava na mochila duas roupinhas a mais para essas eventuais situações). Enquanto isso, os demais alunos permaneciam sozinhos na sala de aula. Ao terminar o processo de higiene do aluno, a professora saía em busca da faxineira da escola para vir limpar o chão da sala. Em outras situações semelhantes, a professora ligava do seu celular para a secretaria da escola solicitando ajuda (sua sala de aula era distante da secretaria e da cozinha da escola). Ao retornar para a sala, a professora procurava retomar a atividade que, por muitas vezes, os alunos já tinham abandonado. Outro aspecto que dificultava a prática da professora era a falta de recursos e de materiais didático-pedagógicos. Constantemente, em atividades que previam recorte e colagem, os alunos socializavam a mesma tesourinha, o mesmo tubo de cola e o lápis grafite, pois o número de materiais era insuficiente, não correspondendo ao número de alunos

matriculados nessa sala de aula. A falta de materiais didáticos dificultava o desenvolvimento das atividades, e a prática pedagógica da professora ficava comprometida. Os alunos se desmotivavam pelo tempo de espera para usar o material e realizar sua atividade.

De acordo com Marques (1995), ser professor significa exercer o domínio de um campo específico e progredir nesse trabalho passo a passo e a qualquer momento, o que requer trabalhar com o rigor científico dos conhecimentos apropriados e com os meios materiais e instrumentais de que se utiliza na capacidade de elaborá-los ou de reconstruí-los, segundo as exigências de sua proposta pedagógica. Para o autor, a esse cabedal de conhecimentos e habilidades técnicas é importante que o professor acrescente uma competência comunicativa muito própria, que corresponda ao caráter eminentemente dialogal de seu fazer pedagógico. Tudo isso, porém, muito pouco significa sem a paixão pelo homem. Só ela faz a educação. O autêntico professor, diz o autor: *acredita no homem que está no aluno, a quem busca conferir o imenso privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas* (1995:155).

Analisaremos, a seguir, as duas categorias (heterogeneidade dos alunos e motivação) que emergiram durante a análise das atividades identificadas com a unidade gestão e a progressão das aprendizagens correspondendo a unidade B da escala.

### **Heterogeneidade dos Alunos**

O fato de a professora levar em consideração os aspectos há pouco citados, tais como planejar atividades levando em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos, interessando-se pelo procedimento de aprendizagem de cada um em situações de aprendizagem, cujos desafios incitam cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal, nesse contexto a professora se apresentava como um recurso disponível, circulando por diferentes setores da sala de aula onde trabalhavam os alunos. Esses aspectos apareceram em mais de 60% das atividades por ela desenvolvidas; indica uma preocupação dessa docente em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de todos os seus alunos, aspecto que pode ser relacionado com a atenção à diversidade. Segundo Figueiredo (2008), a aprendizagem na diversidade prioriza o sentido e o engajamento das crianças com as atividades, mudando a perspectiva da aprendizagem individual para a

aprendizagem coletiva. Quando o professor considera a heterogeneidade de seus alunos, as interações nos grupos são os eixos centrais da aprendizagem, sem, contudo, perder de vista o ritmo e a especificidade de cada um. Essa prática se refere ao processo de diferenciação e não de individualização dos processos pedagógicos. Promover a diferenciação no ensino não significa que os alunos trabalhem individualmente, ao contrário, eles trabalham em cooperação, mas é o percurso da regulação que é individualizado. A diferenciação no ensino se constitui um dos pilares importante da inclusão escolar. Segundo Perrenoud (1992), diferenciar é organizar as interações e as atividades de forma que cada aluno seja constantemente confrontado com estimulantes situações didáticas. Para Poulin (2008), o ensino diferenciado é uma gestão do currículo que leva em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que utiliza diversificada forma de avaliação e que aproveita as competências do grupo de classe e de cada um dos membros integrantes. Implica uma gestão flexível das regras de vida na sala de aula.

As atividades que têm características pertinentes para a categoria heterogeneidade são: leitura e reescrita de história (em dupla); leitura e reescrita de cartas; relato de história com dramatização; classificação, colagem e pintura; atividade lúdica envolvendo bola; desenho e pintura; interpretação e compreensão do texto (em dupla); atividade de leitura na biblioteca; jogos pedagógicos; atividade com parlenda e poesia; construção de história com gravuras; atividade com nome próprio, atividade com música; atividades instigando o conflito sociocognitivo. Chamamos de heterogeneidade essas atividades por favorecerem o grupo classe a realizá-las sem dificuldades ou por atender às necessidades individuais de cada aluno, possibilitando o crescimento intelectual (independente do nível de leitura em que se encontre) e o seu potencial na realização das mesmas.

Embora a professora Paula já contemplasse, em sua prática docente, voltada para o ensino da leitura e da escrita, diferentes estratégias do ensino diferenciado, algumas estratégias relativas a esse tipo de ensino eram raramente empregadas. Nessa unidade da escala, elas correspondiam a estratégias tais como as contidas nos seguintes itens: 07 (a complexidade das tarefas muda de um aluno para o outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem), 09 (o professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos) e 18 (o professor avalia as produções levando em conta as características do

aluno, assim como as condições de efetivação do trabalho). Essas estratégias tiveram uma frequência inferior a 7,7%, o que sugere que, sob estes aspectos da diferenciação do ensino, a professora ainda tem muito a construir.

Para alguns professores, a maior dificuldade em exercer sua profissão é trabalhar com a heterogeneidade do grupo na sala de aula. Essa dificuldade interfere na relação interpessoal, na dinâmica da sala de aula e na prática pedagógica do cotidiano escolar. A heterogeneidade dos seres humanos provoca algumas dificuldades no convívio da sala de aula, uma parcela dessas dificuldades é inerente às metodologias, à gestão e às práticas pedagógicas equivocadas por educadores que não reconhecem ou desrespeitam a heterogeneidade, conseqüentemente ignoram o desenvolvimento de cada educando, sobrepondo a quantidade de conteúdo, esquecendo a qualidade dos mesmos, afetando diretamente alguns alunos e causando dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto, o professor necessita de novos olhares sobre a individualidade e desenvolvimento de cada ser humano. Esse olhar seria o guia para mudanças nas suas ações, nos métodos, nas concepções e nas práticas, livres de preconceito e lacunas educacionais.

Segundo Sacristán e Gómez (1998:187), *a heterogeneidade estabelece para professores e escolas a necessidade de considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar: pontos de partida diferentes dos alunos frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes, peculiares, intensidades de esforços requeridos para cada aluno. A heterogeneidade é a própria humanidade, que desafia métodos didáticos e reelabora conceitos educacionais, solicitando um trabalho coerente dos profissionais da educação, em que a aprendizagem de cada indivíduo e suas necessidades sejam prioridades no cotidiano da sala de aula. Cabe ao educador redimensionar sua didática, oportunizando a todos os educandos o que lhes é de direito: educação e exercício da cidadania.*

O professor que aceita, acolhe e escolariza todos os alunos que chega à escola, demonstra ser um profissional que trabalha com equilíbrio e atenção à diversidade, reconhecendo as particularidades individuais de cada aluno, e conseqüentemente a heterogeneidade do grupo. O docente que reconhece essas diferenças respeita o ritmo e o estilo de aprendizagem dos seus alunos, e se mostra como um recurso disponível nas situações de aprendizagem, favorecendo a permanência dos alunos na escola e garantindo a aprendizagem e o direito à igualdade de todos. Analisaremos a seguir a segunda categoria

emergente nessa unidade, a motivação.

## **Motivação**

Embora, sob alguns aspectos, muitas das atividades de leitura e escrita realizadas pela professora ainda não contemplem a diversidade da sala de aula, este aspecto já começa a ser levado em consideração pela professora, uma vez que ele apareceu em 21 atividades das 90 analisadas mediante a escala do ensino diferenciado. No que diz respeito à motivação dos alunos, observamos que essa categoria estava diretamente relacionada à natureza da atividade, e ao modo como a professora a conduzia. Em relação à leitura e escrita, observamos que a motivação dos alunos para realizar determinadas atividades estava relacionada ao aspecto funcional da tarefa proposta, mas também com a maneira de como ela era conduzida e mediada pela professora.

Figueiredo (2005) desenvolveu uma pesquisa na qual avaliou a motivação dos alunos com deficiência mental em relação ao desenvolvimento de atividade de leitura e de escrita em situação em que o sujeito tinha que realizar sua tarefa individualmente e com a mediação do pesquisador. Nesse estudo, constatou-se que a motivação estava diretamente relacionada com natureza da atividade solicitada, bem como com a mediação pedagógica. Segundo a autora, a motivação está relacionada diretamente com a implicação espontânea do sujeito na atividade; nessas ocasiões ele demonstra prazer e entusiasmo pela tarefa.

Em uma atividade de leitura e escrita, realizada no dia 12 de fevereiro de 2008, a professora Paula reúne seus alunos em círculo, conversa sobre meios de comunicação e sobre as diferentes possibilidades de comunicação entre as pessoas. Em seguida, a professora apresenta para os alunos algumas cartas recebidas de um grupo de alunos de uma escola pública do Canadá<sup>17</sup>. A professora lê a tradução das cartas, visto que estas foram escritas pelas crianças canadenses em francês e mostra para os seus alunos os desenhos e os textos contidos nas cartas. A professora propõe para seus alunos responderem as cartas. Todas as crianças apresentavam entusiasmo e motivação para realizar a atividade. As crianças pré-silábicas e silábicas escreveram “como sabiam”, porém, a professora respeitou a representação escrita dessas crianças. As crianças que escreveram suas cartas

---

<sup>17</sup> As cartas recebidas pelas crianças estavam escritas em francês, mas vieram ilustradas com desenhos e acompanhadas de uma foto da turma com a professora de uma escola pública da província de Quebec.

com escrita silábica ou pré-silábica foram solicitadas a lerem “seus escritos”, que foram registrados pela professora em uma folha anexada às cartas das crianças. Os alunos, tentando expressar seus sentimentos e desejos através de seus desenhos, pintaram imagens de paisagens, crianças, brincadeiras e brinquedos de suas preferências num contexto de alegria e satisfação. A professora endereçou as cartas das crianças (juntamente com um DVD contendo imagens das crianças no contexto escolar e uma foto da turma com a professora) para a escola do Canadá. Esta atividade despertou grande motivação nas crianças, especialmente pelo caráter funcional da atividade. As crianças escreveram cartas reais respondendo cartas reais, embora escritas em língua que elas não conseguiam ler. Este aspecto (diferença da língua), que inicialmente preocupava a professora e a pesquisadora por temerem não despertarem o interesse das crianças, se revelou um elemento motivador, pois despertou o interesse das crianças que comparavam a escrita das cartas em francês, perguntavam sobre o significado das palavras, fazendo comparações com a escrita em português.

A Foto 22 ilustra a cena descrita.



**Foto 22** - Alunos em atividade de escrever cartas.

Na atividade de escrita das cartas, a motivação também estava relacionada com a evolução dos alunos na aquisição da linguagem escrita. Ou seja, quanto mais evoluídos os alunos na escrita, mais demonstravam motivação. O aluno que apresentava um importante atraso no desenvolvimento, com grande dificuldade de compreensão do sistema alfabético, foi justamente o que demonstrou pouca motivação e maior dificuldade em realizar a atividade, necessitando de atenção e mediação constante da professora (Foto 23).



**Foto 23** – A professora mediando a atividade.

Segundo Figueiredo (2005), a mediação pedagógica também é um fator importante no tocante à motivação para a atividade. Ambos, mediação e motivação, são fatores de grande influência no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com Zanella (1997:26) destaca que entre as condições para que a aprendizagem ocorra, as condições psicológicas que “dizem respeito à motivação do indivíduo, ou seja, à forma como este se mobiliza e direciona sua ação na aprendizagem”. Assim, a motivação seria um processo interno que se constitui em resposta pessoal frente à determinada situação. Para Lieury e Fenouillet (2000:09), a motivação é o conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência e eles diferenciam a intrínseca da extrínseca: a primeira significando que um indivíduo efetua uma atividade unicamente pelo prazer que

ela lhe proporciona, e a segunda referindo-se a todas as situações em que ele faz alguma coisa para obter algo prazeroso, sendo que os indivíduos, intrinsecamente motivados, tendem a atribuir a si mesmos a causa de sua atividade.

Quanto à escola, pode-se pensar o professor como fonte de estímulo aos alunos, e seu desafio seria o de criar ações concretas que incentivem os alunos a buscar e a realização de ações como participantes ativos da própria aprendizagem. Segundo Bzuneck (2001), em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele se envolver ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ter escolhido esse curso de ação entre outros possíveis e ao seu alcance.

A diferenciação dessas definições é importante quando se pretende compreender o papel do professor no processo de estimulação e manutenção do interesse do aluno pela escola, pois justifica a opção pelo termo estimulação, na medida em que ele é algo externo que, por diferentes recursos, pode favorecer o interesse dele pela escola, mas não devendo ser-lhe atribuída a responsabilidade sobre a motivação de seus alunos, que se originaria da significação subjetiva que cada um faz. Dentro do contexto desta distinção, Bzuneck (2001:24) esclarece terem surgido mal-entendidos em relação ao papel do professor e da escola, “problemas de motivação estão no aluno, no sentido de que ele é o portador e maior prejudicado”, mas isso não significa que ele seja o único responsável por essa condição. E também “não seria correto generalizar que a motivação ou seus problemas são do aluno”. Há uma convergência de resultados mostrando que tanto a motivação positiva e desejável quanto sua ausência tem a ver com determinadas condições ambientais.

Quanto aos alunos da professora Paula, pode-se observar que a motivação estava relacionada a dois aspectos principais: a natureza da atividade e o tipo da mediação da professora. Constatamos que as atividades que faziam apelo à cooperação em pequenos grupos, atividades que envolviam trabalhos de campo, atividades com objetivos funcionais como no caso a escrita de cartas para serem enviadas aos alunos do Canadá, produção textual coletiva, classificação das plantas, atividade com cantigas de roda, jogos pedagógicos, interpretação e compreensão do texto, atividade com resolução de problemas, atividades práticas, atividades com músicas, trabalho em grupo, cantinhos, construção de história coletiva com brinquedos, atividade com nome próprio, atividade com parlenda, atividades na biblioteca, recorte e colagem, desenho e pinturas, construção de brinquedos,

atividades lúdicas, atividade com bola, atividade com jogo da memória, dramatização, culminância da atividade com salada de frutas, construção de frases ou texto com jogo de palavras, eram atividades que mobilizavam o interesse desses alunos de modo que eles se mostravam bastante motivados. A forma como a professora mediava as atividades também contribuía ou não para a motivação dos alunos. Quando a professora estimulava o conflito sociocognitivo<sup>18</sup> entre os alunos, eles se mobilizavam, interagiam ativamente e conseguiam se motivar para escreverem, lerem ou interpretar a escrita.

#### **4.1.3 Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação - Unidade C**

A terceira unidade da escala (unidade C) corresponde a conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação do ensino. Esta unidade é composta de 23 estratégias (itens), das quais 12 foram identificadas nas atividades realizadas no decorrer da presente pesquisa. Das 90 atividades realizadas durante este estudo, 65 estão contempladas em 12 itens dessa unidade. Essas atividades estão relacionadas com as categorias: motivação do aluno e interação entre os alunos, aparecendo, respectivamente, em 36 e 29 atividades.

Das 12 estratégias identificadas nesta unidade, as maiores frequências (62,2 e 65,5%) ocorreram nas estratégias correspondentes aos itens 26 e 34. A primeira estratégia (item 26) atenta para a diversificação do material escolar utilizado. Esta estratégia apareceu em 56 atividades. A estratégia correspondente ao item 34 desta unidade da escala verifica se o professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos. Ela também esteve presente em 59 atividades, representando a mesma frequência (65,5%) da estratégia precedente. A segunda maior frequência de estratégia utilizada (item 40) atenta para o favorecimento da emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos. Essa estratégia que é considerada de grande importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecem a inclusão de todos os alunos na sala de aula, teve uma frequência de 44,5%, visto que foi identificada em 40 atividades utilizadas pela professora.

---

<sup>18</sup> Para favorecer o desenvolvimento, a natureza social deve provocar um conflito de respostas, logicamente e socialmente incompatível, relativamente a um problema de natureza cognitiva. Esse conflito não é o criador do conhecimento, mas é ele que vai provocar o desequilíbrio necessário para essa criação do conflito sociocognitivo (POULIN, 2002).

A terceira maior concentração nesta unidade foi o item 24, o qual avalia se os alunos se ajudam em suas atividades. Esta estratégia estava presente em 31 atividades representando 34,4% de frequência. A quarta maior concentração de utilização de estratégia por atividades realizadas foi a correspondente ao item 42: as atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem. Ela foi observada em 30 atividades com 33,3% de frequência. A estratégia correspondente ao item 31 (os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados) está contemplada em 23 atividades, numa frequência de 25,5% e a estratégia do item 25 com 12 atividades e 13,5% de frequência. Todos os demais itens (22, 23, 25, 27, 36 e 41) estão contemplados em menos de cinco atividades.

No que concerne à identificação das estratégias que integram a unidade conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação da unidade C da escala de ensino diferenciado, observamos uma diferença na frequência dessas estratégias quando focalizamos a análise para as 49 atividades que contemplavam no mínimo 12 estratégias distribuídas nas quatro variáveis (unidades) da escala. Essa frequência diminuiu sensivelmente quando comparada à frequência observada na análise das 90 atividades realizadas pela professora, as quais foram consideradas a partir da presença de uma ou mais estratégias de diferenciação. Entretanto, se para a frequência das estratégias houve uma diminuição importante, o mesmo fenômeno não foi observado no que diz respeito à variedade de estratégias empregadas. Analisaremos a seguir as estratégias utilizadas pela professora considerando apenas as 49 atividades identificadas como pertencentes ao ensino diferenciado. A diminuição na frequência das estratégias pode ser atribuída ao critério estabelecido (a exigência de no mínimo 3 estratégias em cada unidade) que diminuiu sensivelmente a quantidade de atividades contempladas. No entanto, no que se refere à variação das estratégias, nas duas situações, essa permaneceu quase inalterada. Esse fenômeno talvez possa ser explicado pelo fato de a professora ter desenvolvido uma certa *expertise* em algumas estratégias e, nesse caso, ela faz uso mais frequentemente das estratégias que lhe são mais familiares.

A análise das 49 atividades identificadas como de diferenciação do ensino permite constatar que dentre as 23 estratégias da unidade C, a estratégia de maior frequência utilizada pela professora, tal como na análise da totalidade das atividades (as 90

atividades), foi a referente ao item 34: o professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos, ocorrendo em 38 atividades correspondendo a 77% de frequência. Em segundo lugar, a estratégia referente à diversificação do material escolar, item 26 (manual, texto, ficha, livros de atividades, dentre outros), tal como na análise precedente (das 90 atividades), também teve uma frequência elevada (61%), contemplando 30 atividades. Essas duas estratégias correspondem respectivamente à prática da professora com a atenção voltada para a interação dos alunos e a preocupação em diversificar os materiais utilizados para ensinar um conteúdo numa situação de aprendizagem.

Nessa unidade, a análise das 49 atividades de diferenciação do ensino revela que a estratégia de menor frequência foi a referente ao item 41 (o professor elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar), presente em apenas 01 atividade com 2,0% de frequência. Em seguida, a estratégia referente ao item 23 (na sala de aula, várias atividades (duas ou mais) se desenvolvem simultaneamente) apareceu em 02 atividades (4,0% de frequência). É interessante observar que essas duas estratégias se apresentaram também com uma baixa frequência na análise global de todas as atividades da pesquisa. Essas estratégias fazem referências à gestão e à organização da sala, planejando as atividades voltadas diretamente para o aluno em favor das situações de aprendizagem. Observamos ainda que essas estratégias fazem referência ao planejamento de atividades que atenda às particularidades de cada aluno no contexto da aprendizagem. Elas estão em consonância com a unidade (desta unidade) que diz respeito a conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação. Essa é uma unidade da escala que tem várias estratégias veementemente direcionadas para o ensino diferenciado. Para demonstrar a distribuição das estratégias dentro dessa unidade, utilizamos a Tabela 5, a seguir:

**Tabela 5** – Percentual das estratégias, contempladas na unidade C da escala, das 49 atividades consideradas do ensino diferenciado.

Estratégias	Frequência das estratégias	% itens na Unidade C
-------------	----------------------------	----------------------

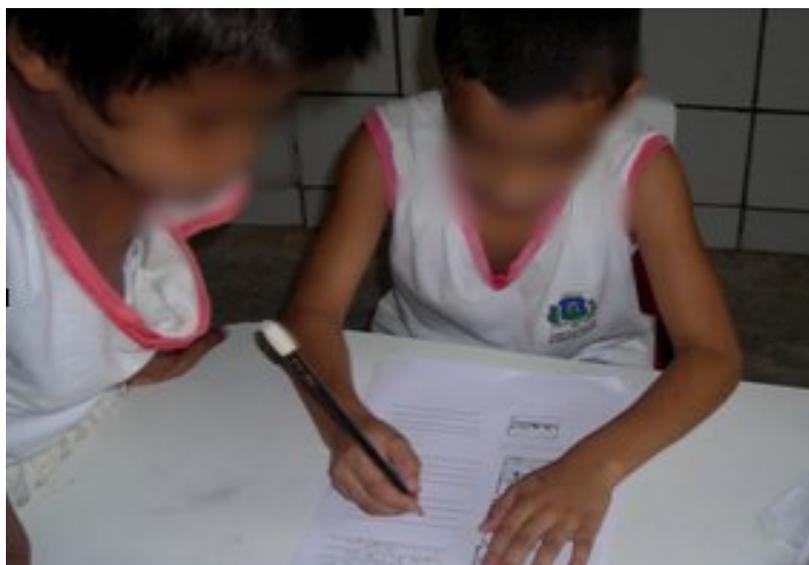
01	19	38%
24	21	42%
23	02	4,0%
25	07	14%
26	30	61%
31	11	22%
34	38	77%
40	22	44%
41	01	2,0%
42	19	38%

Para exemplificar as estratégias de maior e menor frequência utilizadas pela professora na sua prática pedagógica, descreveremos situações nas quais a professora desenvolve atividades de leitura e de escrita no contexto de ensino e aprendizagem, como também situações em que enfrenta dificuldades para realizar essas atividades.

A professora desenvolvia atividades na biblioteca uma vez por semana, geralmente na quarta-feira, pois existia na escola um cronograma especificando qual o dia permitido para cada professora usar o ambiente. Observamos que os alunos apresentavam entusiasmo em participar dessas atividades, principalmente quando a professora trazia algum instrumento didático diferente para diversificar os procedimentos de ensino. Em uma dessas atividades, a professora leu um livro *Água nossa de cada dia* que tinha como autor um menino de seis anos.

O tema da história foi explicado e explanado com o grupo. Ele tratava da poluição dos rios e da preservação do meio ambiente. Posteriormente, a professora passou um DVD no qual o autor do livro (Ronaldo de Figueiredo Silveira) se apresentava em um evento literário. As crianças faziam muitas indagações sobre essa possibilidade de uma criança escrever um livro e sobre a temática abordada, pois justamente naquela semana eles estavam desenvolvendo um projeto acerca do meio ambiente e da preservação do planeta.

Enquanto a professora explicava e respondia a questões postas por alguns alunos, o livro circulava por todo o grupo, para que os alunos tivessem acesso ao portador de texto, conhecendo suas especificidades (capa, gravuras, espessura e título), ou para que as crianças alfabéticas lessem a história para os colegas que ainda não estavam lendo alfabeticamente. Paula escaneou as ilustrações do livro na mesma seqüência da história e agrupou os alunos em duplas usando como critério para esse agrupamento os níveis psicogenéticos diferentes entre as crianças. A mesma solicitou que cada dupla reescrevesse ou modificasse o título e a história de acordo com a sua preferência. Essa atividade favoreceu a interação, a participação e a cooperação entre os alunos, como também a autonomia nos momentos que implicavam na tomada de decisão. A Foto 24 mostra uma dupla modificando o título da história para: “O Mar não está para peixe” (*uma não esta peixe*). Um dos alunos da dupla modificou também partes da história conforme era decidido em acordo com o colega. Para chegar a essas decisões, as crianças vivenciavam momentos de conflitos sociocognitivos, certamente favoráveis ao amadurecimento emocional e ao crescimento intelectual dos deles. Esses momentos conflituosos desenvolviam nos alunos, dentre outras habilidades, a consciência das regras de convivências no grupo e o respeito ao outro. Observamos que essa atividade possibilitava diferentes obstáculos cognitivos favoráveis à aprendizagem dos alunos. A professora circulava por diferentes setores onde trabalhavam as duplas, respeitando as concepções e representações das mesmas e mediando, quando necessário, para resolver as questões expostas pelo grupo. A Fotografia 24 mostra a atividade descrita.



### **Foto 24 - A atividade de reescrita de uma história**

Esse tipo de atividade tem relação direta com as categorias interação, cooperação e autonomia dos alunos. Observamos que esse tipo de atividade é contemplado por todas as variáveis da escala do ensino diferenciado, principalmente das estratégias que tiveram maior frequência na unidade C.

As atividades acima descritas vêm ao encontro das reflexões de Marques, ao afirmar que:

A aprendizagem realiza-se nas relações face a face, ou melhor, ouvido a ouvido de alunos e professores postos à escuta das vozes que os interpelam. Ao educando cabe a palavra da realidade nova interpelante; ao educador, a palavra alicerçada na experiência de vida, na capacidade de discernimento, no compromisso com a busca do saber, com a precisão; cabe também a disciplina do estudo, com a interpelação ética da vontade coletiva, na fidelidade ao projeto da emancipação humana (1998: 160-165).

Apesar de a professora demonstrar competência no desenvolvimento de algumas atividades as quais favoreciam a interação e a motivação das crianças, conforme acabamos de descrever, em alguns momentos ela se deparava com situações conflituosas que implicavam uma questão de gestão da classe, especialmente no que diz respeito às regras de convivência no grupo. Essas dificuldades eram agravadas ainda mais pela falta de apoio pedagógico em determinados momentos críticos como, por exemplo, quando um aluno (Adriano, 7 anos e meio) conturbava a sala de aula logo que era contrariado. O aluno costumava virar todas as mesas, independente de estarem sendo usadas ou não, virava todas as cadeiras, desordenava tudo o que estivesse em ordem. Além disso, batia em quem passasse pela sua frente ou estivesse ao seu alcance. A criança não obedecia à professora, nem a pesquisadora. Nesse momento, a docente parava sua aula para resolver sozinha o conflito da criança, tendo que proteger as demais. A professora Paula, algumas vezes, chorava clamando por ajuda da equipe da escola. Presenciamos uma vez a merendeira (pessoa encarregada de fazer o lanche dos alunos) e outra vez, o porteiro, indo socorrer a professora. Em janeiro de 2008, presenciamos uma dessas situações de conflito causadas pelo citado aluno. Uma pesquisadora do Grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade estava presente na sala e foi quem auxiliou a docente nesse momento. Lúcio (o aluno com

importante atraso no desenvolvimento) ficou muito assustado, chorando, demonstrando insegurança e medo. Os demais alunos foram retirados da sala de aula para a professora ficar a sós com a criança que estava se acalmando da sua crise. Nesse momento, professora e aluno, sentados no chão da sala, conversaram bastante sobre o ocorrido. Ambos, abraçados, choraram. A criança fez promessas relacionadas às mudanças de comportamento e ao cumprimento das regras de convivência na classe. A fotografia 25 ilustra parte da sala após o momento turbulento supracitado.



**Foto 25** – Situação conflituosa, dificultando a realização de atividades.

Esse tipo de situação dificulta as relações intersubjetivas dos alunos, assim como o desenvolvimento das atividades propostas pela docente numa sala de aula em contexto inclusivo. No entanto, por mais que haja esse tipo de conflito, podemos supor que o entendimento entre os alunos é buscado por meio da mediação do educador. Este se coloca como agente de uma relação de trocas mútuas de experiências afetivas e cognitivas dos educandos e como direcionador de um avanço na maturidade tanto do aluno cujo comportamento turbulento afetava os demais quanto por parte destes.

Segundo Marques (1995:149),

a aprendizagem escolar dá-se no quadro de uma intersubjetividade específica que supõe sujeitos diferenciados à busca de se entenderem sobre si mesmos e sobre seus mundos e que, desde suas situações desiguais, progridem na direção da igualdade da relação política, em que se constituam em cidadãos – *sujeitos singularizados capazes de conduzirem-se com autonomia exigida por suas responsabilidades*.

Discutiremos a seguir a categoria *interação*, identificada como de maior relevância na unidade C da escala *conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação*, na qual utilizamos como referência para análise dos dados do nosso estudo.

### **Interação**

No que diz respeito à interação, existem várias formas de se fazer a relação entre sujeito e objeto e entre sujeito e sujeito. Essa relação se constitui na capacidade de interação mútua sobre a troca de experiências. Segundo Vygotsky (1986), a interação nos remete à constituição do ser humano que implica o relacionamento com o outro, uma vez que são as interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Oliveira (1997:10) afirma que este desenvolvimento constitui-se um processo de transformação, pois, primeiramente o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, *de acordo com os significados culturalmente estabelecidos às suas próprias ações e assim desenvolve os seus processos psicológicos internos*. Assim, como afirma Vygotsky (1995:38), *ao mesmo tempo em que o homem transforma o seu meio, ele transforma a si mesmo*. Portanto, o desenvolvimento humano ocorre através de trocas recíprocas entre o indivíduo e o meio, influenciando um sobre o outro, continuamente.

As relações de interações se pautam também pelo acolhimento e cuidado com o outro. Elas têm em sua base a capacidade que cada sujeito tem de considerar os valores dos outros. As interações entre os diferentes atores e em diversas situações despertam para o respeito e a responsabilidade nos contextos interativos. Neste caso, o professor deve manter uma postura de mediador das diversas situações que se apresentam, inclusive no que diz respeito à interação dos alunos. Para Brioso e Sarià,

a tarefa educacional vai além da transmissão de informação, pressupõe realizar

um esforço para analisar e planejar as estratégias cotidianas com as quais se desenvolve. Dessa forma, podem-se planejar tarefas que potencializem a interação cooperativa entre iguais, e permita a ajuda eficaz por parte dos colegas mais adiantados (1995:167).

Corroborando com Brioso e Sarià (1995), a escola não é um ambiente apenas de transmitir informações ou conhecimentos programáticos, ela vai muito além dessas atividades. Trata-se de um espaço de aprendizagem, de interação social, de trocas afetivas e de descobrimento do mundo, do outro e de si mesmo.

Na sala de aula da professora Paula, as atividades que tiveram relação direta com a categoria interação foram: leitura e interpretação coletiva de texto, jogos pedagógicos, construção de história coletiva, atividade com parlenda e poesia, trabalho em grupo, construção de brinquedos, dramatização, compreensão de texto em dupla, atividade com música, formação de texto com frases, atividade com nome próprio, formação de cantinho, atividade lúdica, atividade práticas e produção textual coletiva. Durante a realização das atividades de leitura e escrita, a interação era bastante estimulada pela professora que valorizava constantemente esse tipo de atuação, inclusive dos alunos ditos normais com o aluno que apresentava importante atraso de desenvolvimento.

A Foto 26 ilustra a interação entre os alunos no contexto de aprendizagem da leitura e escrita.



**Foto 26** - Interação entre os alunos no contexto de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa prática demonstra que a professora estava atenta às diversas possibilidades de trocas afetivas (dentre outras) e a boa convivência entre os pares. Para concluir essa

discussão nos reportamos a Zabala, que afirma:

As relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou aluno e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência. Tipos de comunicações e vínculos que fazem com que a transmissão do conhecimento ou os modelos e as propostas didáticas estejam de acordo ou não com as necessidades de aprendizagem (1998:20).

#### **4.1.4 Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho - Unidade D.**

A quarta unidade da escala diz respeito a *implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho*. Contempla 23 estratégias, 11 das quais foram identificadas nas 90 atividades realizadas no decorrer da presente pesquisa. Essas atividades (analisadas) estão relacionadas com as categorias: autonomia do aluno e cooperação entre os alunos. Destas 11 estratégias, a maior concentração de frequência se verificou na estratégia correspondente ao item 53: o professor explica claramente suas expectativas aos alunos, presente em 82 atividades, com 91.1% de frequência. A estratégia que avalia se o professor encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos correspondente ao item 62, foi identificada em 46 atividades e representa 51% de frequência. A estratégia referente ao item 51 (os alunos sabem das conseqüências de não respeitar um planejamento) apareceu em 26 atividades e a estratégia que corresponde ao item 63 (o professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos) foi identificada em 25 atividades. Essas duas estratégias apresentam respectivamente 28.8% e 27.7% de frequência.

No que consiste ao emprego da unidade: implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (unidade D da escala), observamos que 06 estratégias que integram essa unidade, correspondentes aos itens (44, 50, 54,) apareceram com frequência inferior a 5 no conjunto das atividades analisadas. Essas estratégias expressam respectivamente: a utilização pelo aluno de maneira inovadora do material (item 44), a possibilidade do aluno sem consultar o professor dispor das informações necessárias sobre

o material que ele deve utilizar para realizar a tarefa (item 50) e, finalmente, se cada aluno sabe como utilizar sua programação individual (item 54). Faz-se necessário ressaltar que as três estratégias em questão apelam para a autonomia do aluno, aspecto que se manifesta raramente nas atividades realizadas pela professora.

Analisando as 49 atividades identificadas como pertencentes ao ensino diferenciado, nos chamou a atenção na unidade correspondente à unidade D da escala, a elevada frequência das estratégias correspondentes aos itens 53 e 62. O primeiro se refere ao professor explicar claramente suas expectativas aos alunos, estava presente em 46 atividades, com (94%) de frequência, e o segundo que diz respeito ao professor encorajar as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos em 31 atividades (63% de frequência). Essas estratégias estão relacionadas com as ações e as práticas da professora diretamente aplicadas ao procedimento de ensino, como também da interação entre professora e alunos. Por outro lado, as estratégias de menor frequência dessa unidade foram as correspondentes aos itens 44, 46 e 54. Essas estratégias foram utilizadas apenas em uma atividade, correspondendo a 2% de frequência. Elas tratam de ações vinculadas à autonomia do aluno, tais como: o aluno utiliza de maneira inovadora o material em função do seu centro de interesse; as tarefas não são sempre corrigidas pelo professor; cada aluno sabe como utilizar sua programação individual. Essas estratégias correspondem ainda à maneira da professora conduzir e organizar a sala de aula, principalmente no que se relaciona ao interesse e a iniciativa dos alunos ao manusear os materiais com objetivo de aprendizagem.

Outro aspecto que merece destaque é a semelhança na utilização das estratégias correspondentes aos itens 49 (em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula) e ao 51 (os alunos sabem das conseqüências de não respeitar um planejamento), ambas presentes em 15, com 30% de frequência. As duas estratégias citadas são relacionadas com a gestão e a organização da sala de aula. A Tabela 6 ilustra a distribuição observada nesta unidade da escala.

**Tabela 6** – Percentual das estratégias, contempladas na unidade D da escala, das 49 atividades consideradas do ensino diferenciado.

<b>Estratégias</b>	<b>Frequência das estratégias</b>	<b>% estratégias na Unidade D</b>
01	14	28%
44	01	2,0%
46	01	2,0%
49	15	30%
51	15	30%
53	46	94%
54	01	2,0%
59	12	24%
62	31	63%
63	20	41%

Conforme demonstra a tabela acima, as estratégias que fazem apelo à autonomia do aluno foram praticamente inexistentes nas atividades desenvolvidas pela professora. A baixa frequência<sup>19</sup> dessas estratégias foi observada tanto na análise do conjunto das 90 atividades como naquelas correspondendo ao ensino diferenciado (49 atividades). Dada a relevância da autonomia para o desenvolvimento do ensino diferenciado, discutiremos a seguir a importância da autonomia para a educação e como emerge na pesquisa.

## **Autonomia**

Atualmente várias escolas buscam alternativas de melhoria no que se refere ao aspecto pedagógico-didático, com desafios sobre o foco da indisciplina e desinteresses dos estudantes diante das propostas educativas que utilizam. Esses desafios de educar o aluno de maneira que as relações interpessoais passem da opressão para a liberdade e a autonomia

---

<sup>19</sup> As estratégias com frequência inferior a 5% foram consideradas de baixa frequência. Aquelas com frequência superior a 40%, de alta frequência.

dos sujeitos, podendo mudar suas concepções no campo político, educacional e social, transformando as injustiças de exclusão em inclusão com direitos à cidadania.

Ao se tratar da opressão e da autonomia na educação, recorreremos às palavras de Paulo Freire quando faz referência à perspectiva social e política da educação como forma de tratar tanto da aprendizagem, quanto da inserção dos conhecimentos no contexto da sociedade. Segundo o autor, a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996: 121). Concordando com o autor, dizemos que a autonomia tem relação direta com o poder no contexto educacional relacionado ao ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a autonomia se apresenta como uma ação entre as pessoas, em que a opressão e a liberdade se destacam pelo fato de serem aspectos decorrentes da organização de autonomia dos sujeitos envolvidos na dinâmica educativa.

Para uma concepção de educação mais humanizadora e comprometida com a vida, o Relatório Delors (1999:90) salienta que *a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes*. Esses quatro pilares podem ser inspiradores de ações que podem gerar mudanças importantes nas relações entre professor e aluno, caracterizando essas mudanças como possibilidade de promover, dentre outros aspectos, a educação escolar que tenha como foco a integridade da vida, conseqüentemente, a autonomia dos sujeitos.

Percebemos que as relações interpessoais nas salas de aula, nas atividades de ensino entre professor e aluno ou aluno e aluno podem favorecer ou não a autonomia. Essas relações, por muitas vezes, ocorrem de forma inconsciente e até despercebidas por quem as promove acarretando a autonomia ou a liberdade dos sujeitos. Dessa forma, observamos que o número de pesquisas sobre autonomia ainda tem muito a ser explorado. Encontramos, dentre outras, a tese de Cruz (1987), que trata da pedagogia de Paulo Freire “Questões

Epistemológicas”. A dissertação de Hernandes, e Queiroz (2003) que trata da autonomia: do lugar aos paradoxos da prática pedagógica. Esses trabalhos não anunciam o fim das pesquisas sobre o assunto, eles apenas descortinam alguns aspectos principais tendo como referência o brasileiro Paulo Freire, precursor dessa abordagem. Para definir esse tema, trouxemos alguns autores e suas concepções sobre o conceito de autonomia, podendo dizer que:

A palavra autonomia é composta pelo adjetivo pronominal *autós*, o que significa “o mesmo” e “por si mesmo”, e pelo significado de compartilhar, instituição, lei, convenção ou uso. O sentido geral da palavra autonomia indica a capacidade em dar-se suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes ou a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei a qual se submeter (SCHRAMM, 1998: p-n).

O conceito de autonomia, de uma forma mais ampla, pode indicar uma construção conceitual ou vivencial que deriva de diferentes aspectos sociais e políticos pelo fato de uma realidade se reger por uma lei própria, distinta de outras leis, mas não forçosamente incompatível com ela (MORA, 1984: 255).

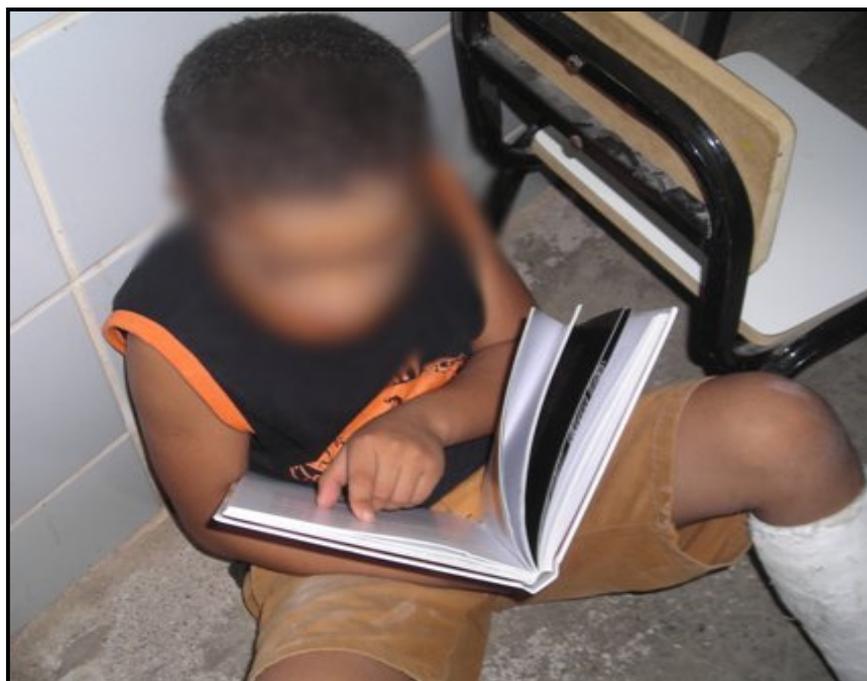
O conceito de autonomia, segundo Schramm (1998, s-p), pode ser compreendido como a competência da vontade humana em dar-se a si mesma sua própria lei. Além disso, é nosso dever tentar atingir a autonomia moral, assim como respeitar a autonomia dos outros. Quando nos reportamos a essa terminologia relacionada à educação podemos citar, dentre outros, Julio Aquino que se refere à autonomia como um ideal pedagógico de desenvolvimento de capacidades e competências do aluno (1999:49).

Autonomia aparece, na maioria dos autores, como componentes da relação de autoridade e, tal como ela, não podem ser entendidos como permanentes ou estanques, mas como construções e, aí sim, em permanente movimento nas práticas sociais. *Logo, em qualquer caso, espaço ou situação, a autoridade não está dada a priori, mas é forjada nas relações interpessoais* (LAPASSADE, 1977).

Embora a autonomia tenha aparecido raramente nas atividades realizadas pela professora Paula, podemos denominar algumas delas, como: reescrita da história modificando partes dela, formar palavras com alfabeto móvel, trabalho em equipe, escrita de carta, representação de história através de dramatização, construir história em quadrinho, cantinhos, construção de história coletiva com gravuras e objetos, leitura e interpretação de texto em dupla, desenho e pintura livre e jogos de palavras para formar frases ou texto. Algumas vezes a professora desenvolvia atividades que favoreciam esse aspecto e, além de motivados, os alunos realmente desenvolviam com autonomia essas atividades. Na

biblioteca, por exemplo, os alunos tinham autonomia para escolher o livro de sua preferência para ler, olhar, apreciar os detalhes das ilustrações, capa, espessura e trocar por outro se preferissem.

Na foto 27, Fabrício (7 anos e nove meses) escolheu uma história e viajou no mundo encantado dos sonhos e fantasias.



**Foto 27** – Aluno com autonomia da escolha do livro e local de leitura.

Para Oliveira e Alves (2005), *o interesse dos alunos pela escola está relacionado, também, com as atividades oferecidas na escola, especialmente àquelas que são novas e atrativas às crianças. Existem, por outro lado, referências à valorização do aluno e de sua individualidade, e à produção de aulas mais interessantes e de uso de materiais relacionados à vida do estudante.* Esta compreensão é coerente com a posição de Alves (2001), *ao sinalizar que o conteúdo científico transmitido pela escola não deve ser descontextualizado da vida dos alunos, pois, caso contrário, haveria o risco de favorecer seu desinteresse e, possivelmente, a indisciplina.*

A Foto 28 ilustra a cena em que as crianças faziam suas escolhas com autonomia para decidir o que ler e o local de sua preferência para a prática e como desenvolver a leitura.



**Foto 28** – Alunos em atividades na biblioteca.

A autonomia e a liberdade são conceitos que mudam conforme as circunstâncias e os momentos, podendo gerar opostos ou correlatos que são gestados na intimidade das pessoas e, por isso, são imprevisíveis favorecendo ou não o desenvolvimento dos alunos. Para favorecer esse desenvolvimento, as interações que se estabelecem no âmbito educacional devem ser positivas, ou seja, percebidas e vividas por seus atores sociais (professores – alunos) como algo prazeroso, enriquecedor e que satisfazem as necessidades deles. Sendo assim, a compreensão de que a relação professor-aluno é importante para um despertar de seu interesse pela escola, precisa vir associada aos recursos que o professor adota com o intuito de, efetivamente, tornar essa relação um instrumento do desenvolvimento e da autonomia do aluno.

As definições dos autores há pouco referidas nos remetem a refletir sobre a verdadeira autonomia, ou seja, será que ela é proporcionada pelo professor ou constituída pelo aluno? Para responder a essa indagação, dizemos que a autonomia do aluno está atrelada à prática do professor, que tem um papel de facilitar ou dificultar essa autonomia nas instituições de ensino. O professor, tanto pode considerar como pode desconsiderar o

educando como sujeito ativo no ambiente educacional, onde cada ser humano pode ou não ter seu espaço de atuação e seus direitos no contexto da diversidade. Portanto, em nossa pesquisa, é interessante observar que as estratégias de menor constância foram justamente aquelas que estão relacionadas com a autonomia dos alunos. Enquanto isso, as estratégias com maior concentração de atividades são pertinentes à atitude do professor frente aos alunos. Em contrapartida, naquelas vinculadas às atuações dos alunos, percebe-se ainda um importante caminho a ser percorrido. Entendemos também que as atividades que contemplam a mediação, a interação, a autonomia e a cooperação entre os alunos podem ter um peso favorável na participação, não só no processo de aprendizagem da linguagem escrita, mas também em todas as atividades educacionais propostas pela professora.

A grande variação na utilização das estratégias (distribuídas nas quatro variáveis da escala) que caracterizam o ensino diferenciado indica que a atenção da professora Paula a esse tipo de ensino ainda se encontra em desequilíbrio, visto que algumas dessas estratégias a professora emprega freqüentemente, enquanto outras praticamente não são utilizadas. No entanto, no cotidiano dessa sala de aula, percebemos algumas mudanças da professora em relação à gestão e organização da sala e de práticas onde a aceitação e o acolhimento dos alunos (especialmente aqueles com necessidades de atenção) tornam-se prioridade em sua vida profissional. Observamos também que nos mais diversos momentos, seja na sala de aula, no recreio ou mesmo durante os nossos planejamentos, a professora identificava, na maioria das vezes, essas mudanças de forma positiva, quando constata a participação, a interação e os progressos dos alunos. No entanto, ouvíamos ainda muitas queixas em relação a algumas dificuldades enfrentadas por ela, tais como: trabalhar numa perspectiva inclusiva sem apoio pedagógico ou sem recursos e materiais didáticos. A escola deve lembrar que o aluno não é apenas responsabilidade do professor, e sim de toda a comunidade escolar, ou seja, o educando não é apenas aluno do professor, ele é também aluno da escola. A professora ressaltava ainda que esses aspectos interferiam diretamente na criação de uma cultura escolar acolhedora num contexto escolar inclusivo. Concluimos, transcrevendo aqui os pensamentos de Delacours-Lins:

A instituição escolar também tem suas responsabilidades: as estruturas e o material pedagógico não animam o estudante. A própria organização do ensino, o preparo precário dos professores, e a falta de vagas geram problemas de grande relevância na dificuldade intrínseca da aprendizagem da leitura escrita, às vezes

aos fatores humanos e à qualidade da relação humana professor-aluno, por exemplo: o método é um dos fatores implicados, todo método tem seus elementos de sucesso e de dificuldades. Existem diferenças tanto na maneira de aprender dos alunos (predominantemente visuais, auditivos ou sintáticos), como de ensinar dos professores. Sabemos que as crianças podem precisar de diversas possibilidades de acesso à língua escrita. Neste caso, os professores deveriam respeitar estas diferenças, diversificando as abordagens e a forma de ensinar (2006:5).

Segundo Delacours-Lins, sabemos que a aprendizagem da leitura provoca uma aceleração cognitiva que aumenta pouco a pouco as desigualdades entre leitores e não leitores (o efeito Matheus, segundo STA NOVITCH, 2005:12), compreendemos que se torna essencial alfabetizar todas as crianças no regime de uma educação que respeite a diversidade e, para alcançar isso, conhecer as diversas representações que os aprendizes leitores têm de sua própria aprendizagem

Apresentaremos a seguir a análise da avaliação em leitura efetuada com os alunos da sala de aula da professora Paula, comparando com os resultados da mesma avaliação, que foram comparados com a avaliação realizada numa sala de aula também de primeiro ano da mesma escola, cuja professora não participou da nossa pesquisa, nem da pesquisa gestão da aprendizagem na diversidade.

#### **4.2 Perfil dos alunos nas atividades de leitura**

Em novembro de 2007, o grupo de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD) realizou uma avaliação de leitura e escrita com todos os alunos da Escola Isabel Ferreira com a finalidade de traçar o perfil das crianças em relação à evolução da leitura e da escrita. Para esta avaliação, o mencionado grupo elaborou um *kit* constituído de um caderno de avaliação, um caderno para registro da resposta dos alunos e um conjunto de materiais pedagógicos. O caderno de avaliação inclui 17 atividades, sendo 12 de leitura e 05 de escrita. Essas atividades foram concebidas com base nos princípios da abordagem psicogenética, especialmente de acordo com os trabalhos de Ferreiro e Teberosky.

Nesse período, todas as professoras da Escola Isabel Ferreira foram mobilizadas para realizarem a avaliação de seus alunos. Em nosso estudo tomamos como referência duas salas de aula. A sala da professora Paula participante desse estudo e acompanhada pela pesquisa GAD e a sala de outra professora do primeiro ano do ensino fundamental, que

não era acompanhada pela pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade<sup>20</sup>. Nessas duas salas a avaliação da leitura e da escrita dos alunos foi realizada em dois momentos: novembro de 2007, cujos resultados são considerados como pré-teste e fevereiro de 2008 que se caracteriza como pós-teste. Em ambas as salas o pré-teste e o pós-teste foram realizados respectivamente no início de novembro de 2007 e no final de fevereiro de 2008, havendo uma distância de quatro meses entre a primeira e a segunda avaliação.<sup>21</sup> A professora não acompanhada concordou em participar desta atividade.

A comparação dessas duas turmas permitiu avaliar a influência da utilização de estratégias do ensino diferenciado sobre a evolução dos alunos na leitura e na escrita. Nesta sessão, denominamos a sala da professora Paula de sala A e a sala da professora não acompanhada de sala B<sup>22</sup>. A escolha dessa sala se justifica pelo fato de ser a única sala de primeiro ano que não estava sendo acompanhada pela pesquisa GAD. As demais professoras de primeiro ano (as acompanhadas) eram convidadas pelo grupo de pesquisa a introduzirem nas suas salas de aula estratégias do ensino diferenciado.

As avaliações de leitura (pré-teste e pós-teste) foram realizadas em ambas as turmas na mesma semana, respeitando o mesmo horário (turno manhã). A análise dos resultados obtidos nos permitiu comparar os níveis que as crianças estavam no pré-teste e a sua evolução no pós-teste.

Dos 22 alunos matriculados na sala da professora Paula, 21 fizeram o pré e o pós-teste. O resultado do pré-teste revela que 7 alunos estavam no nível pré-silábico, 4 no silábico, 1 no silábico-alfabético e 9 no nível alfabético. O aluno com importante atraso no desenvolvimento (Lúcio, sete anos e meio) não conseguiu realizar essa avaliação. No pós-teste os resultados indicaram que 3 alunos estavam no nível pré-silábico, 4 no silábico, 2 no silábico-alfabético e 12 no nível alfabético. No pré-teste 12 alunos desta sala se encontravam nos três níveis antecedentes à escrita alfabética e no pós-teste 9 alunos permaneceram nesses níveis. Das 7 crianças que se encontravam no pré-silábico, 4 avançaram para o silábico. As 4 crianças que no pré-teste estavam no nível silábico da

---

<sup>20</sup> Embora a referida professora não tivesse acompanhamento em sua sala de aula, ela, tal como todas as demais da escola, participava das reuniões de estudo e as diversas atividades formativas realizadas pelo grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade, naquela escola.

<sup>21</sup> Em decorrência de uma greve na rede municipal de Fortaleza, os alunos não tiveram férias no final do ano de 2007.

<sup>22</sup> foi decisão da professora não participar da pesquisa GAD

escrita, duas delas avançaram para o silábico-alfabético e duas para o alfabético. A criança que no pré-teste se encontrava no nível silábico-alfabético, no pós-teste evoluiu para o alfabético. No pré-teste 9 alunos da sala em questão já se apresentavam no nível alfabético, no pós-teste esse número passou para 12.

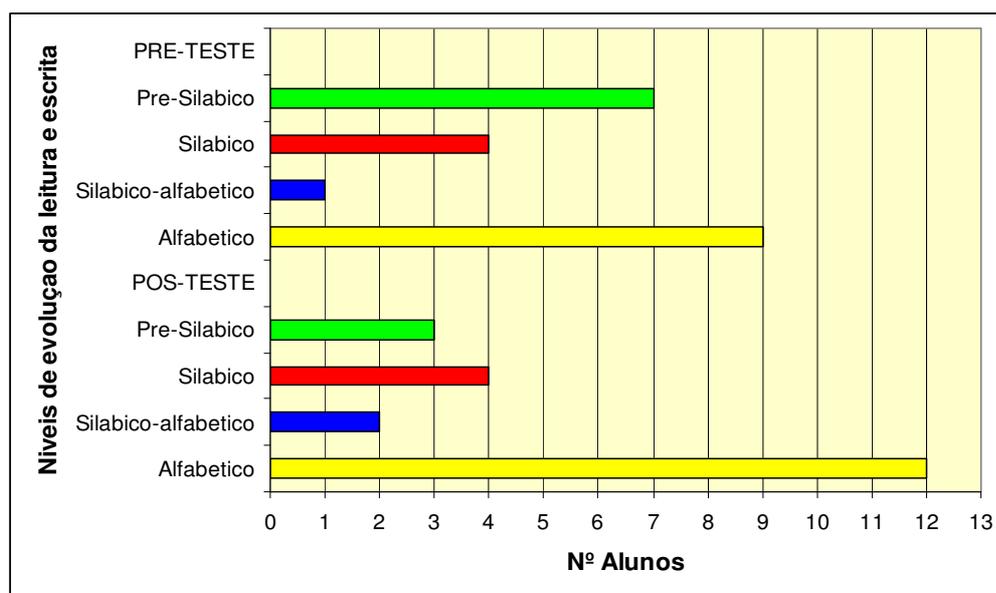
O pré-teste realizado com os 24 alunos da sala B (professora acompanhada) revelou que 5 estavam no pré-silábico, 7 estavam no silábico, 5 estava no silábico-alfabético e 7 estavam no alfabético. No pós-teste os resultados obtidos foram: 4 alunos estavam no pré-silábico, 4 no silábico, 5 no silábico-alfabético e 11 no alfabético.

Analisando os resultados do pré-teste e os do pós-teste dos alunos da sala de primeiro ano que não foi acompanhada (sala B), constatamos que no pós-teste apenas um aluno avançou para o nível silábico da escrita. Dos 7 alunos que estavam no nível silábico, 3 avançaram para o silábico-alfabético no pós-teste. Dos 5 alunos se encontravam no nível silábico-alfabético no pré-teste, 4 evoluíram para o nível alfabético no pós-teste. Desse modo, dos 17 alunos dessa turma que no pré-teste estavam em níveis de evolução na leitura que precediam o nível alfabético, 8 mudaram para níveis mais avançados que aqueles nos quais se encontravam no pré-teste. Os avanços desses 8 alunos se deram nos níveis: 1 aluno do pré-silábico avançou para o silábico, 3 alunos do nível silábico avançaram para o nível silábico-alfabético e 4 alunos do silábico-alfabético avançaram para o nível alfabético. Nesse caso, no pós-teste 11 alunos foram identificados no nível alfabético.

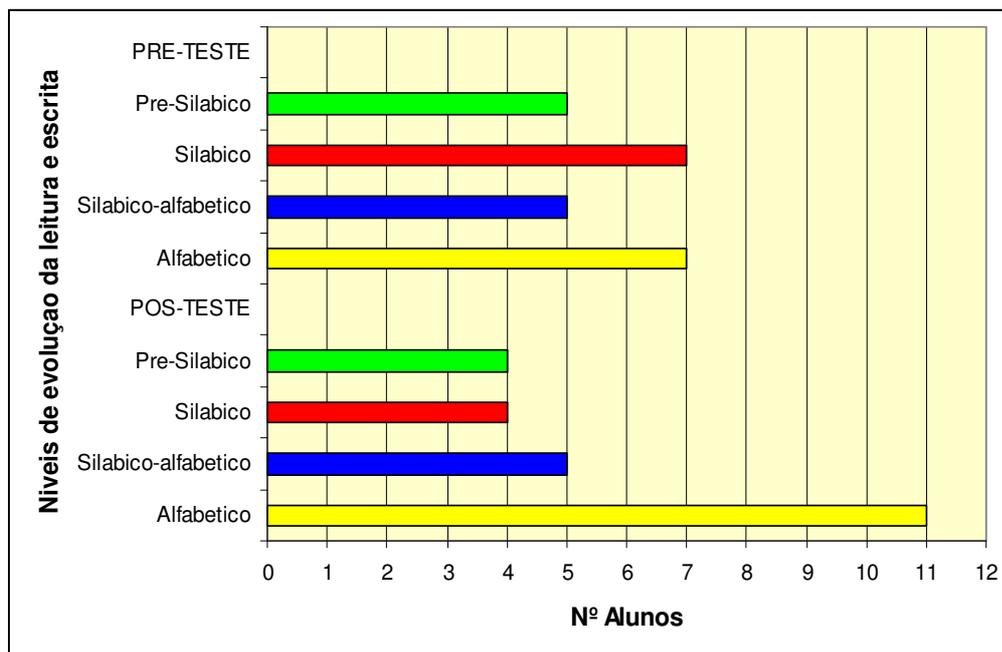
Comparando a evolução dos alunos das duas turmas avaliadas constatamos um avanço de 75% no que se refere à evolução dos alunos da turma A (professora participante dessa pesquisa) e um avanço de 47% nos alunos da turma B (professora não acompanhada). Na sala desta professora (sala B), 17 alunos no pré-teste estavam distribuídos nos níveis anteriores ao nível alfabético, desses apenas 8 crianças mudaram de nível e 9 não avançaram. No pós-teste 13 crianças se encontravam nos níveis que antecederiam a escrita alfabética com uma concentração de 5 alunos no pré-silábico e 7 no silábico. Observa-se que as crianças que no pré-teste se encontravam em níveis mais elementares foram as que menos avançaram nessa turma. O oposto ocorreu na sala da professora Paula (participante dessa pesquisa), cuja maior evolução foi observada nos níveis mais elementares da aquisição da escrita. Esses dados podem ser compreendidos como um indicativo da importância do acompanhamento na sala da professora Paula. É possível supor que as

práticas de leitura e escrita desenvolvidas por essa professora favoreceram os avanços dos seus alunos. Não dispomos de dados que permitam afirmar que o acompanhamento realizado na sala da professora Paula tenha sido o elemento determinante para essa evolução, visto que os avanços em leitura e escrita podem ser determinados tanto no interior da escola quanto fora dela. Entretanto, o fato de a professora Paula desenvolver em sua prática atividades que contemplavam diversas estratégias de diferenciação do ensino, nos permite supor que esse tipo de prática pode ter influenciado positivamente a aprendizagem dos alunos.

Apresentaremos a seguir o perfil do desempenho dos alunos da sala A e da sala B na avaliação em leitura realizadas no pré-teste e no pós-teste.



**Figura 10** - Perfil dos alunos da sala da professora acompanhada (sala A) no pré-teste e no pós-teste.



**Figura 11** - Perfil dos alunos da sala da professora não acompanhada (sala B) no pré-teste e no pós-teste.

Analisando o desempenho dos alunos da sala A no pós-teste, verificamos que houve significativas mudanças em relação aos níveis de evolução da leitura e da escrita desses alunos em comparação com o desempenho dos mesmos no pré-teste, conforme pode ser visto nos gráficos acima.

A análise dos aspectos qualitativos da evolução dos alunos da sala A permite identificar as concepções das crianças sobre a leitura e a escrita. Os alunos que se encontravam no nível pré-silábico começaram o ano de 2007 sem atribuírem importância ao conjunto de letras de seus nomes. Alguns desses alunos, ao constituir uma palavra, faziam sempre tendo por base a pauta do seu nome, muitas vezes a presença da letra do próprio nome era necessário para garantir a legibilidade da escrita. Estavam muito presos à hipótese de variação de caracteres e a hipótese de quantidade mínima. Exigiam que para se formar uma palavra deveriam escrever com mais de três letras. Essas concepções diferiam daquela das crianças que estavam no nível silábico, pois elas já estabeleciam relações entre a escrita e a pauta oral das palavras, tendo por foco as sílabas das mesmas. Algumas crianças já faziam freqüentemente correspondência de uma letra para cada sílaba da palavra, podendo considerar ou não seu valor sonoro convencional. Essas crianças já

entendiam que era possível escrever palavras com letras repetidas e que existem palavras com menos de três letras. Um dos alunos (João) que estava no nível silábico-alfabético vivia em conflito com a hipótese silábica. Em seus registros escritos algumas vezes experimentava acrescentar uma letra a mais para a sílaba representada e, outras vezes, fazia a correspondência de uma letra para cada sílaba. Os alunos alfabéticos dessa sala de aula, em novembro de 2007, já tinham abandonado a hipótese silábica, relacionando um grafema a cada fonema, embora em determinadas situações não se preocupassem com os espaços entre as palavras. Como no caso já citado anteriormente, na seção das análises das atividades em que o aluno, quando solicitado a mudar o título de uma história, ele escreve a frase: o mar não está para peixe, da seguinte forma: *Uma não ta pra peixe*. As palavras que constituem a frase em questão aparecem juntas. Além disso, a criança troca a letra O pela U e omite o R da palavra mar, conforme ele pronunciava. Outras crianças do nível alfabético trocavam frequentemente as letras: s, ç, z, ss, dentre outras. Comparando o pré-teste com o pós-teste realizado com os alunos da professora Paula, o que nos chamou a atenção foi o salto de duas alunas passando do nível silábico para o nível alfabético. Esse fenômeno certamente decorre do fato dessas crianças estarem certamente saindo do nível silábico e entrando no silábico-alfabético no período da primeira avaliação, o pré-teste.

É interessante constatar que a passagem dos níveis de leitura pelas crianças, independe da sua classe social, sendo esse processo o mesmo para todas as crianças. Talvez o que as diferencie seja o acesso ao universo da leitura e da escrita, aspecto que certamente influencia na aquisição dessa linguagem. Emilia Ferreiro constatou em suas pesquisas que os sujeitos pensantes desvelam o sistema de escrita num processo que envolve um grande esforço intelectual tanto das crianças socialmente mais bem favorecidas, quanto das crianças com menor poder aquisitivo.

Do ponto de vista da aprendizagem da leitura e da escrita, a autora explicita que nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita, e o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas as crianças, não importando a classe social de que façam parte. A diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, numa fase mais adiantada em sua evolução conceitual sobre a escrita quando chega à escola, enquanto que a de meio economicamente desfavorecido ainda tem habitualmente hipóteses primitivas sobre a escrita. Assim cabe à escola em

especial ao professor, garantir a todos os alunos um ambiente alfabetizador, que propicie varias interações com a linguagem escrita.

Neste sentido, consideramos que as atividades de leitura e escrita realizadas pela professora Paula, especialmente aquelas identificadas como atividades de ensino diferenciado, favoreciam a interação dos alunos com a linguagem escrita permitindo-lhes confrontarem as próprias hipóteses. Dois aspectos se mostraram extremamente interessantes na evolução dos alunos da professora Paula, quando comparamos os resultados do pré-teste com os do pós-teste. O primeiro é que houve evolução em todos os níveis, o segundo, que o maior número de alunos (quatro) que evoluiu foi justamente o dos alunos que no pré-teste se encontravam em nível mais elementar (pré-silábico). Enquanto isso, na sala da professora não acompanhada, o processo foi exatamente inverso, os alunos que no pré-teste estavam no nível pré-silábico foram os que menos progrediram, de cinco alunos, apenas um evoluiu para o nível silábico. Este resultado pode ser um indicativo de que a prática pedagógica de leitura na perspectiva da diferenciação de ensino contempla a diversidade da sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, independente de seus níveis de evolução ou diferenças individuais.

## 5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo nesta pesquisa consistiu em analisar o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita em sala de aula, na perspectiva do ensino diferenciado. Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, a professora realizou 90 atividades de leitura e escrita. Essas atividades foram analisadas tendo como referência uma escala que se destina à avaliação do desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula. A escala tem como objetivo principal avaliar se o professor desenvolve estratégias de diferenciação do ensino, considerando a diversidade da sala de aula e, ainda, se as suas ações pedagógicas expressam intenções de acolher na sala de aula todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, ou com necessidades de atenção especial por parte do professor. Como já foi descrito anteriormente, a escala é constituída por quatro unidades, cada uma contendo diferentes itens, correspondentes a estratégias que devem ser utilizadas pelo professor para contemplar a diferenciação do ensino.

A análise das 90 atividades, realizadas à luz da escala, permitiu verificar que cada uma delas contemplava um ou mais itens (estratégias) da escala e destas, 49 incluíam no mínimo três estratégias em cada uma das quatro unidades, totalizando 12 estratégias. As estratégias de diferenciação de ensino utilizadas pela professora estavam distribuídas nas quatro unidades da escala. Entretanto, houve alteração na concentração dessas estratégias quando foi feita a comparação entre as estratégias utilizadas nas 49 atividades que contemplavam no mínimo 3 estratégias de cada unidade, totalizando 12 estratégias, com o total geral das 90 atividades. A análise das estratégias utilizadas pela professora nas 90 atividades mostrou maior concentração na unidade B, com 57% de frequência, enquanto, nas 49 atividades, a maior concentração (50%) das estratégias ocorreu na unidade A da escala. É interessante observar que estas duas unidades estão relacionadas mais diretamente com as competências do professor.

A unidade D, que corresponde às ações mais voltadas para implicação dos alunos nas suas aprendizagens, obteve baixa frequência em ambos os conjuntos de atividades (nas 90 e nas 49). Na análise das 49 atividades, a estratégia mais utilizada pela professora foi a que se refere à diversificação dos métodos de ensino. Esta constatação indica que a professora Paula apresenta um domínio importante no que se refere à variação das metodologias empregadas em suas atividades de ensino da leitura e da escrita. As

estratégias mais utilizadas e que se destacam nas atividades realizadas pela professora são exatamente aquelas que se referem às competências do professor, ao seu trabalho, às suas práticas, à sua interação com os alunos e à sua mediação em situações de aprendizagem no contexto da sala de aula.

Um aspecto que chama a atenção nesta pesquisa é a ausência de progressão na utilização das estratégias. Em nenhuma unidade da escala foi observada progressão importante, isto é, a professora usou o mesmo repertório de estratégias do início ao término da pesquisa. As pequenas variações foram observadas nas unidades C e D. Na unidade C houve aumento na utilização de uma estratégia nas 30 últimas atividades desenvolvidas pela professora: a estratégia 42 que avalia se as atividades são realizadas, de forma que possibilite cada aluno a expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem. Na unidade D, no decorrer das últimas 30 atividades realizadas pela docente, observou-se a diminuição do emprego da estratégia 63 que verifica se o professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. Nas demais situações, as estratégias não sofreram alteração. A análise da progressão das atividades confirma o que já havia sido constatado na análise da utilização das estratégias: a docente não progride na variação das estratégias, ela utiliza com maior frequência as que são relacionadas à competência do professor e com menor frequência aquelas relacionadas à autonomia do aluno. Não podemos esquecer também da importância da autonomia em educação; essa reflexão sugere que, para a efetivação de uma sociedade autônoma, devemos investir sobremaneira na formação de professores que se comprometam com a educação, em favor da liberdade, da justiça e da inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino. Nesse contexto, o professor comprometido com a educação cria também situações favoráveis a autonomia dos seus alunos.

A análise das atividades realizadas pela professora permitiu identificar 6 categorias, as quais se relacionam com a diferenciação do ensino: cooperação, mediação, heterogeneidade, motivação, interação e autonomia. Essas categorias expressam as ações docentes que consideram a diversidade da sala de aula. As categorias mais presentes nas ações da professora foram: mediação, interação e motivação do aluno. As atividades realizadas em grupo, as representações de histórias através do desenho, construção de histórias coletivas através de brinquedos, dramatização, jogos pedagógicos e as atividades

que instigam o conflito sociocognitivo foram as mais beneficiadas pela mediação da professora. Os resultados sugerem que essas atividades contribuíram para a evolução da criança na leitura e na escrita, visto que o engajamento e o interesse dos alunos por esse tipo de atividade favoreciam a motivação e a cooperação no grupo, bem como a progressão e a finalização das mesmas. A interação entre os alunos e a motivação dos mesmos pelas atividades estavam relacionadas à natureza da atividade e ao tipo de mediação utilizada pela professora.

Observou-se neste estudo que a mediação pedagógica é um elemento central para a organização e a gestão do grupo classe e para o processo de aprendizagem da linguagem escrita dos alunos. A mediação entre os alunos emergia mais facilmente em atividades realizadas em duplas e em pequenos grupos. A observação das atividades realizadas no decorrer desta pesquisa permitiu constatar que a mediação pedagógica era um aspecto privilegiado pela professora. A docente estava sempre atenta à organização dos alunos para a realização das tarefas, bem como verificando se os mesmos haviam compreendido a sua demanda. A mediação se revelou como um aspecto positivo na gestão da sala de aula, pois além de ajudar na aprendizagem, é, ao mesmo tempo, uma via de integração social, uma porta para o acolhimento e a inserção das crianças com deficiência na sala de aula regular. Esse tipo de intervenção auxilia o aluno a perceber a importância de ajudar o outro e, conseqüentemente, resulta em ações positivas no cotidiano da classe. Observamos nesta pesquisa que as atividades realizadas com uma mediação explícita possibilitavam a comunicação e a interação entre os pares, favorecendo a convivência na classe e, conseqüentemente, a afetividade entre os alunos.

Constituíam-se também objetivo desta pesquisa identificar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da leitura no contexto de sala de aula, considerando a diversidade dos alunos. Embora, sob alguns aspectos, muitas das atividades de leitura e escrita realizadas pela professora ainda não contemplem a diversidade da sala de aula, esse aspecto já começa a ser levado em consideração pela professora, uma vez que ele apareceu em 21 atividades das 90 analisadas à luz da escala do ensino diferenciado. No que diz respeito à motivação dos alunos, essa estava diretamente relacionada à natureza da atividade, conforme o modo como a professora a conduzia. Nas atividades de leitura e escrita, essa motivação se relacionava ao aspecto funcional da tarefa proposta, mas também

à maneira como a atividade era conduzida e mediada pela professora, conforme afirmação há pouco.

As estratégias que fazem apelo à autonomia do aluno foram praticamente inexistentes nas atividades desenvolvidas pela professora. A pouca frequência dessas estratégias foi observada tanto na análise do total das 90 atividades, como no conjunto das 49 que contemplavam no mínimo 12 estratégias do ensino diferenciado. Observamos, ainda, que as relações interpessoais nas salas de aula, expressas na relação entre professor e aluno ou aluno e aluno, durante as atividades de ensino, podem favorecer ou não essa autonomia. A pouca atenção dispensada pela professora às estratégias que promovem a autonomia dos alunos, indica que existe, por parte dela, uma maior preocupação no que diz respeito à diversidade. Entretanto, para que essa atenção se manifeste em todos os aspectos de sua prática, provavelmente demanda ainda um importante caminho a percorrer. Para a realização de práticas pedagógicas que atendam ao contexto da diversidade, implica, acima de tudo, em mudança na concepção da professora quanto às possibilidades de aprendizagem de seus alunos, direcionando o olhar para suas potencialidades com ou sem deficiência.

É importante compreender que a ação pedagógica envolve uma multiplicidade de elementos que interferem nas relações entre as crianças com e sem deficiência, e entre professora e os alunos na sala de aula. Esses elementos podem favorecer ou dificultar a interação, a cooperação, a motivação e a autonomia dos alunos nas situações de aprendizagem. Nesse sentido, observamos que a ação pedagógica da professora era fundamental na constituição do grupo de classe. As diferentes formas de agrupamento utilizadas por ela no espaço da sala de aula facilitavam ou dificultavam a realização de práticas pedagógicas identificadas como inclusivas, tais como: o acolhimento, o engajamento e a aprendizagem dos alunos nas atividades e a emergência de conflitos cognitivos entre os pares. Esse tipo de prática também favorece a interação e acolhimento de todos os alunos.

No que se refere ao acolhimento, a intervenção da professora era sempre muito positiva quando ela procurava despertar em seus alunos o sentimento receptivo pelos colegas com deficiência. Observamos, por parte desses alunos *ditos normais*, a existência de atitudes de aceitação e atenção para com o colega com importante atraso no

desenvolvimento. O acolhimento era visível nas brincadeiras, nas atividades pedagógicas realizadas em diversos grupos de trabalho, nos quais as crianças podiam compartilhar atividades que favoreciam aproximações, tais como as atividades de campo, atividades lúdicas, atividades em grupo e em duplas, cantigas de roda, dramatização e os cantinhos. Nesses momentos existiam as escolhas de parcerias e as afinidades eram manifestadas pelo afeto e pelo prazer de estar com determinada criança. Nessa situação, o aluno com importante atraso no desenvolvimento era mais acolhido pelo grupo de meninas.

A identificação de práticas de leitura e escrita que favorecem a participação no contexto da sala de aula, considerando a diversidade dos alunos, se constituiu também em objetivo desta pesquisa. Verificamos, desde o princípio da pesquisa, que a prática da professora, em diferentes momentos, já retratava uma atenção à diversidade. Esses momentos eram expressos no desenvolvimento de atividades, cuja natureza favorecia a mediação, a motivação dos alunos, a participação, a interação e a cooperação entre os pares. A docente apresentava-se acolhedora, assumindo uma importante função para a inclusão de crianças com deficiências na sala de aula do ensino regular. A inclusão da criança com deficiência na sala de aula do ensino regular passa necessariamente pelo acolhimento da professora e dos colegas, bem como pela possibilidade de uma participação real nas atividades realizadas no interior dessa sala e da escola. literatura sobre a inclusão escolar diz que ela se consolida pela concretização de três aspectos principais: a cultura, a política e a prática da inclusão. A cultura da inclusão implica no acolhimento ao aluno, a prática da inclusão requer organizações didáticas que possibilitem a participação real do aluno com deficiência em todas as atividades escolares. Com base nesses pressupostos, podemos indicar que a prática da professora Paula favorecia a inclusão de todos os seus alunos.

Outro objetivo deste estudo foi identificar as dificuldades enfrentadas pela professora para realizar práticas de leitura que atendam à diversidade dos alunos. Constatamos que apesar da atenção da professora para a diversidade da sala de aula, muitas dificuldades interferiam na sua ação pedagógica. Essas dificuldades estavam relacionadas a fatores externos à sua prática, como a falta de recursos e apoio pedagógico para o atendimento às necessidades específicas do aluno com importante atraso de desenvolvimento, incluído em sua sala. Quando surgiam conflitos no grupo, provenientes da quebra dos acordos (os combinados), desencadeando desavenças entre os alunos e

conseqüentemente tumultuando a harmonia da sala de aula, a professora apelava para as regras de convivência que construíram coletivamente para garantir um bom convívio na classe.

As limitações nas habilidades/competências da criança com importante atraso de desenvolvimento que dificultavam sua implicação na realização de algumas atividades propostas pela professora, algumas vezes interferiam na sua aceitação por parte de algumas equipes, tanto para a execução de atividades pedagógicas como para atividades lúdicas e recreativas. Nessas circunstâncias, essa criança só era introduzida nas atividades após a intervenção da professora. A partir desse momento, a criança era aceita principalmente pelas meninas. Observamos também que essas intervenções na constituição dos diversos agrupamentos dos alunos, considerando os seus diferentes níveis de evolução em leitura, contribuíam para não cristalizar a formação das parcerias nos trabalhos e jogos pedagógicos. Vale ressaltar que essa intervenção nem sempre era harmoniosa, algumas vezes causava descontentamento nos alunos, que acabavam acatando essa orientação apenas em função da autoridade da professora. Assim, ficou evidente a importância das intervenções da professora como mediadora das relações infantis, tanto colaborando para auxiliar as crianças *normais* a acolherem o colega com importante atraso no desenvolvimento, como para favorecer a aprendizagem de todos os alunos, abrindo espaço para as diferenças que, afinal, sempre existem na sala de aula.

Outro aspecto destacado nesta pesquisa se refere às análises das avaliações da evolução do nível de leitura e escrita, obtidos no pré-teste e pós-teste apresentados no capítulo anterior. Essas avaliações tiveram como objetivo comparar a evolução da aprendizagem da linguagem escrita dos alunos da professora acompanhada (sala A) com a evolução dos alunos de outra sala de aula da mesma série (primeiro ano), cuja professora não teve acompanhamento (sala B).

O resultado dessas análises indicou que houve avanços significativos na evolução em leitura e escrita dos alunos da sala da professora acompanhada. Quando comparamos os resultados do pré-teste com os do pós-teste, constatamos dois aspectos importantes: o primeiro é que na sala da professora Paula, houve progresso dos alunos em todos os níveis de evolução da leitura. O segundo é que o maior número de alunos (quatro), que evoluíram na sala dessa professora, refere justamente aqueles que no pré-teste se

encontravam em nível pré-silábico. Enquanto isso, na sala da professora não acompanhada, o processo foi exatamente o inverso, os alunos que no pré-teste estavam no nível pré-silábico foram os que menos progrediram, de cinco alunos, apenas um evoluiu para o nível silábico. Este resultado pode sugerir que a prática pedagógica de leitura, na perspectiva da diferenciação de ensino, contempla a diversidade da sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, independente de seus níveis de evolução ou diferenças individuais

Essa diferença na evolução da leitura dos alunos das duas salas de aula pode ser um indicativo tanto da importância do acompanhamento da sala A, quanto das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela professora acompanhada, que favoreceram esses avanços. Não dispomos de dados que permitam afirmar que o acompanhamento realizado na sala da professora Paula tenha sido o elemento determinante para essa evolução, visto que os avanços em leitura e escrita podem ser determinados tanto no interior da escola quanto fora dela. Entretanto, o fato da professora Paula desenvolver, em sua prática, atividades que contemplem diversas estratégias de diferenciação do ensino, permite-nos supor que esse tipo de prática pode ter influenciado positivamente a aprendizagem de seus alunos.

Consideramos que os resultados observados na evolução dos alunos em leitura e escrita e a presença das estratégias de diferenciação utilizadas pela professora Paula, sejam um indício para o desenvolvimento do ensino diferenciado em sua prática pedagógica. O desenvolvimento de estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita na diferenciação do ensino e o desenvolvimento de habilidades do professor para trabalhar com o ensino diferenciado, favorece as práticas pedagógicas inclusivas. A atenção dessa professora à diversidade pode ser desvelada em seu discurso, quando em 2008, após o término desta pesquisa, ela demonstrava a satisfação pela inclusão de uma criança com Síndrome de Down em sua sala de aula. Essa professora apresenta hoje uma postura de acolhimento e tranquilidade em relação à presença de alunos com deficiência em sua turma. Os avanços alcançados por essa docente foram de grande importância tanto no desenvolvimento profissional quanto no pessoal. Observamos que hoje a professora tem como premissa a compreensão, a aceitação e o acolhimento de toda e qualquer criança em sua sala, conforme ela mesma afirma: *Este ano estou bem contente, a turma é ótima,*

*inclusive a Manuela (criança com Síndrome de Down) tá comigo, fiquei feliz em recebê-la.*

Essa satisfação da professora é o resultado da realização de atividades que proporcionaram a interação, a socialização, a participação, a cooperação e o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, bem como o respeito ao outro e a aceitação das diferenças.

Nesta pesquisa, o trabalho de acompanhamento com a observação da transformação interior do professor através da evolução das estratégias, para desenvolver as atividades que favorecem a participação, interação e a aprendizagem dos alunos, teve como base a escala de diferenciação do ensino que, além de apresentar a ação do professor e suas experiências anteriores, permitiu a transformação de suas práticas pedagógicas. Essas ações não foram planejadas nem impostas pelo pesquisador, mas é o resultado da ação que permite a transformação do docente num profissional, cujas habilidades possibilitam a utilização de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados deste estudo permitem concluir que a) a professora Paula diversifica suas propostas didáticas revelando suas competências como docente; b) que a professora fez menos utilização de atividades que favorecem a autonomia dos alunos; c) e que existe ausência de progressão no desenvolvimento das estratégias de diferenciação do ensino. A docente utiliza as mesmas estratégias ao longo de todo o estudo. A pesquisa revelou ainda aspectos que dificultam ou facilitam o processo de inclusão escolar. Tais como: a falta de recursos, de materiais didáticos e de apoio pedagógico dificultando a inclusão do aluno. Esses aspectos decorrem de fatores externos à prática da professora. Por outro lado, a postura de acolhimento, as atividades que favoreciam a mediação, a motivação, a participação, a interação e a cooperação entre os alunos se destacaram como fortes aliados da inclusão escolar. O estudo revelou ainda que a autoridade da professora é um aspecto importante para a inserção do aluno com deficiência no interior dos grupos na classe. Em certos momentos, a docente precisava fazer uso dessa autoridade para que o aluno com deficiência fosse aceito no grupo.

Finalmente, o estudo revela a vantagem de uma prática pedagógica que valorize e entenda as diferenças na sala de aula. Os alunos que mais se beneficiaram da atenção à diversidade foram justamente aqueles que tinham mais dificuldades. Esse dado se revela de grande importância, visto que um dos impasses atuais na educação é justamente saber como

transformar alunos *pré-silábicos* de 8, 9 e 10 anos em alunos *leitores*.

Poucos estudos têm abordado informações relativas a práticas pedagógicas. A escassez de dados quantitativos e qualitativos na literatura atual acerca de práticas de leitura e escrita no contexto da diversidade torna a avaliação dessa temática uma tarefa difícil. Dessa forma, a importância desse estudo consiste no fato de ele esclarecer alguns aspectos, como o desenvolvimento das estratégias que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita na diferenciação do ensino, e a evolução do desenvolvimento das habilidades do professor em trabalhar com ensino diferenciado em sala de aula. Esse fato favorece a natureza das práticas pedagógicas inclusivas e a observação da dinâmica e da motivação dos alunos quando vão participar das atividades diferenciadas, contribuindo para o enriquecimento desse tema e para o processo de construção de saberes e práticas que atendam a todo o alunado da escola. Portanto, este estudo se justifica pela contribuição que ele poderá trazer ao processo de ensino-aprendizagem da leitura no contexto da diversidade da sala de aula.

## 6.0 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papyrus, 2001.

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da Teoria dos Sistemas Ecológicos.** Tese de Doutorado de Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2002.

ANADÓN, M. **Primeiro Colóquio Internacional Québec-Bahia** Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Senhor do Bonfim- Bahia, 2005 p. 40.

ARROYO, M. apud LUFT, H. M. **O Paradoxal Papel da Escola: Promete incluir, Excluindo.** In: BONETI, L. W. FERREIRA, L. S. Educação Exclusão e Cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BARREIROS, D. ; MORGADO, V. N. . **Multiculturalismo e o Campo do Currículo no Brasil - um estudo sobre a Multieducação.** In: OLIVEIRA, I, B; SGARBI, P. (Org.). Redes Culturais: diversidade e educação. 1 ed. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2002, v. 1, p. 93-108.

BERUBE, G.; TREMBLAY, G. (1985). **Une démarche d'autodéveloppement en pédagogie ouverte.** Victoriaville (Qc): Editions NHP

BLANCO, R. **Aprendiendo en la Diversidad: implicaciones educativas,** In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Vol.1 Foz, 1998

BONETI, R. V. F. **Pedagogia da Inclusão.** In: Seminário de Educação Especial, 2, Natal: 1999. pgs.1 – 6.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de Inclusion: desarrollamodo el aprendizaje y la participation en lãs escuelas.** Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education, 2000.

BOUCHET, H. **Introduction à la philosophie de l'individu.** França: Éditions Flammarion. 1949.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes E Bases da Educação Nacional. Brasília,** (1996), 9394/96. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 1994 Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura - MEC **Política Nacional de Educação Especial,** Brasília: SEESP, 1994. Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >

BRIOSO, A.; SARIÀ, **Encarnación. Distúrbios de comportamento.** In: COLL, César, PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: aspectos introdutórios.** Em E. BORUCHOVITCH; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia** (2001)

CANDAU, V. M<sup>a</sup>. F. **Questões e propostas: Diálogos entre diferença e educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

- CARDONA, C.M. **Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: feasibility and effectiveness of implementation.** University of Alicante, Spain. Editora Eric 471-197p. SP 2002.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CELANI, M. A. A. (2003) apud IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimento.** Brasília: Líder Livros, 2008.
- CRUZ, S. H. V. **Linguagem e educação da criança.** Fortaleza: Editora UFC, 1987
- CUNHA I. B. da **Crianças na prática docente em sala de aula: Lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos** Universidade de São Paulo – USP.
- DANIELS, V. I.; Vaughn, S. **A tool to encourage « best practices » in full inclusion.** Teaching Exceptional Children, 31, 48-55. (1999)
- DAVIS, C. ANTUNES, M. A. M. e AGUIAR, W. M. J. **O professor na prática pedagógica inclusiva: identidade e produção de sentidos.** PUC, SP. 2004. Disponível <[www.pucsp.br/pos/ped/](http://www.pucsp.br/pos/ped/)> acessado dia 26 de setembro de 2008.
- DELACOURS-LINS S. **Obstáculos metacognitivos e diversidades das abordagens quando da aprendizagem da leitura.** In: XIII Colloque de l'Association Francophone Internationale de la Recherche Scientifique em Education, AFIRSE, Manaus : UFAM, 2005, p. 75.
- DELACOURS-LINS S. **Saber ler ou não? Avaliação dos níveis de leitura dos iniciantes.** In: Anais do III Congresso Internacional em Avaliação Educacional - Da sala de aula à instituição: conflitos e emancipação. Fortaleza: Expressão gráfica, 2006. p. 1-12.

DELACOURS-LINS, S.D. **Representações da leitura no início da alfabetização.** In: CRUZ, S.H.V. e PETRALANDA, M.(Orgs.) *Linguagem e educação da criança.* Fortaleza: Editora UFC, 2004.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir,** UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

FERREIRO E, e TEBEROSKY, A. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita** - Porto Alegre Editora Artmed, 2003

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., **Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño.** México: Siglo XXI. 1980

\_\_\_\_\_, A.. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1986.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez/Autores Associados 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO R. V. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de professores** (org.) DALVA E.; GONÇALVES R.; SOUZA, V. C.; VEIGA-NETO.A. (ET. AL.) – Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

\_\_\_\_\_, **Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, D.; GONÇALVES, E; SOUZA; VANILTON, C. *Políticas organizativas e*

curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

\_\_\_\_\_, **A meta linguagem e as habilidades sintática e morfológica e sua implicação na aquisição da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental.** XVIII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste Universidade Federal de Alagoas – julho de 2005.

FIGUEIREDO, R.V e GOMES, A. L. L. **A aprendizagem da leitura em alunos com deficiência mental de classe social média e economicamente desfavorecida: estudo comparativo.** In: CRUZ, S.H.V e PETRALANDA, M (Orgs.) Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Editora UFC, 2002.

FIGUEIREDO, R. V. e ROCHA MOTA, S. R. **As condições Sociais de Apropriação da Leitura e o Caráter Ideológico da Reprodução Social na Escola Pública.** XIII COLLOQUI INTERNACIONAL DA AFIRSE, Manaus, Setembro de 2005.

FIGUEIREDO, R. V. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto de exclusão social.** In. Revista Diálogo Educacional/Pontifícia Universidade Católica do Paraná V. 6, n.º 17 pg.11-20. Curitiba: Champagnat, 2006.

FIGUEREDO, E. D de, **Inclusão e escolarização: um caminho difícil, mas possível Apresentação** XVIII EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste Universidade Federal de Alagoas 2007

FONSECA, R. V. **Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce** – Porto Alegre - Artes Médicas, 2ª Edição. 1995.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

GAUTHIER, D. ; POULIN, J. **Analyse didactique d'une situation d'apprentissage coopératif des mathématiques au primaire réalisée dans un contexte d'intégration scolaire.** Éducation et francophonie, vol., 31, no 2, numéro thématique de novembre. Québec -Chicoutimi : 2003.

HERNANDES, M. L. de Q, **Autonomia: do clichê aos paradoxos da pratica pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2003

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimento.** Brasília: Líder Livros, 2008.

INHELDER, B. **Le diagnostique du raisonnement chez lês débiles mentaux.** Neuchatel: Niestlé, 1963.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., JONHSON-HOLUBEC, E.J. **Cooperation in the Classroom.** Edina : Interaction Book co., 6ème éd., 1993.

KAMII, C. A. **Criança e o número implicações: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.** São Paulo: Ed. Papirus, 1987.

KATIMS, D, S. **Literacy instrution for people with mental retardation: historical highlightis and contemporany analysis.** In Education and training in mental retardation and Desenvolpmmntal Disabilities, p. 3- 15 2000

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma abordagem psicolingüística.** Ed. Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 95p 1989.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes - Unicamp, 1989.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva do significado social do letramento**. Ed. Mercado de Letras, 1995.

LA TAILLE; PIAGET, Y de; VYGOTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão**. – São Paulo: Summus, 1992.

LAPASSADE, G. R. **Análisis Institucional y Socioanálisis**, El Encuentro Institucional. Em Lourau, Mexico: Nueva Imagem. 1977.

LIEURY, A. & FENOUILLET. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições, 2000.

LURIA, LS de; VYGOTSKY: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: ícone, 1998.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

MAGDA S. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** Alfabetização, Leitura e Escrita, XXVI Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, outubro de 2003.

MAMEDE, I. **Professoras alfabetizadoras: Quem são, o que pensam e como alfabetizam**. In: CRUZ, S.H.V e PETRALANDA, M. (Orgs.) **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Educação de qualidade para todos: formando professores para inclusão escolar**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 7, n.40, p. 44-8, 1998.

MANTOAN, M. T. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped.** In: DALVA, R.; GONÇALVES E; SOUZA; VANILTON C. (Orgs.) Políticas organizativas e curriculares: educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

MARQUES, M. O. **Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e interacionalidade política.** 1995 in Projeto político pedagógico Uma construção possível – Campinas Sp Editora Papirus 1995

MARQUES, C. A. 1998 **Projetos político-pedagógico da escola Uma construção possível** (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) Editora Papirus, 1995 192p

\_\_\_\_\_. **Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade.** In: MANTOAN, M. T. E (Org.) integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_. **A imagem da alteridade na mídia.** Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2001.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas** editora UFJF, 206p, 2001.

MARQUES, T. B. I. **Aprendizagem: treinamento, maturação ou construção.** In: BECKER, F. (Org.). Aprendizagem & conhecimento escolar. Pelotas: Ed. Educat, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

MORA, G. F. **Dicionário de filosofia.** 5. ed. Madrid: Aliança Editorial, 1984.

MORAIS, A. G **Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética: como ver esta relação quando desejamos alfabetizar uma perspectiva de letramento?** Conferência e letramento: Questões teóricas e práticas II seminário internacional de educação do Ceará, Fortaleza - Março de 2004.

NIZA, S. **O Modelo Curricular de Educação Pré--Escolar da Escola Moderna Portuguesa.** Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora. 1996

OLIVEIRA, M. K. de; **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico.** São Paulo: Ed. Scipione. 1997.

OLIVEIRA, C. B. E DE; ALVES, P. B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar** tese de doutorado da Universidade Católica de Brasília - UNB 187p 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos Curriculares para a educação de Infância.** 2ª. edição. Ed. Porto, 1998. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., e Araújo, S. B.(Orgs.) A colaboração como sustentáculo da inclusão: uma perspectiva ecológico-construtivista. Portugal: Inclusão, 2002.

PEREIRA, **Uma ontologia de domínio para a aprendizagem cooperativa** , XIV Simpósio Brasileiro de Informática na **Educação - 2003** - Rio de Janeiro, RJ, Brasil

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **A escola de A a Z.** São Paulo: Ed. Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. [Dez Novas Competências para Ensinar](#). Porto Alegre : Ed. Artmed tradução [Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage.](#) Paris : ESF, 1999.

\_\_\_\_\_, **Dis nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage.** Paris : Ed. ESF 1999.

\_\_\_\_\_ **Les Procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques.** Comunicação nas jornadas "Innover ETIOU évaluer", Université de Neuchâtel, Março 1992.

\_\_\_\_\_. (1995), **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto : Ed. Porto (trad. em português de Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF, 1994).

\_\_\_\_\_ **Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem.** Cadernos de Pesquisa, nº 106, pp. 7-26 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 22ª Edição. Tradução. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

**PIAGET, J.** O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. **São Paulo: Scipione, 1997.**

POULIN J. R **Formação e pesquisa: olhares, tensões e sentidos** - Da formação à pesquisa - Uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores Anais do colóquio internacional de Québec- Bahia , junho de 2005.

\_\_\_\_\_ **Da Formação à pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores.** In: I Colóquio Internacional Québec- Bahia, Senhor do Bonfim. EDUNEB, 2005. v. 1. p. 51-64. 2005.

\_\_\_\_\_ **Formação, Pesquisa e Desenvolvimento em Educação** I Colóquio Internacional Québec-Bahia Senhor do Bonfim- Bahia, p.53, 2005.

POULIN, J. R., PENAFORTE-SILVEIRA, S., LAVERGNE, R., VIEIRA de

FIGUEIREDO, R. (2008). **Évolution des stratégies d'accompagnement d'enseignants et de gestionnaires scolaires dans le cadre d'une recherche collaborative sur les pratiques inclusives.** Colloque Recherche Défi (26 ième congrès de l'AQIS), tenu à Chicoutimi, Québec, Canada, 2008.

POULIN, J. R; CLEARY-BACON, S. (2003). **Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh. Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre des activités du Consortium de recherches amérindiennes** entre le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi. 72 p. Documento não publicado.

POULIN, J-R. **Da Formação à pesquisa: Uma contribuição es-cen-cial do meio universitário à formação continua dos professores.** In: I Colóquio Internacional Bahia-Quebec em Educação, 2005, Senhor do Bonfim - BA. EDUNEB, v. 1. 2005, p. 51-61

POULIN, J-R; CLEARY-BACON, S. **Rapport de recherche sur une démarche d'intégration d'un enseignement différencié dans les classes de la communauté montagnaise de Mashteuiatsh. Rapport d'une recherche réalisée dans le cadre des activités du Consortium de recherches amérindiennes** entre le Conseil des Montagnais du Lac-Saint-Jean et l'Université du Québec à Chicoutimi. 72 p. Documento não publicado. (1995).

POULIN, J-R; GAUTHIER, D; BLACKBURN, H; BLACKBURN, P; BOUCHARD, A; COUTURE, P; POTVIN, C; **L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératif des mathématiques réalisés dans des classes ordinaires du primaire.** Revue francophone de la déficience intellectuelle, vol. 13, número especial, maio de 2002, pp. 20-26.

\_\_\_\_\_ **Da formação à pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores.** In: Colóquio Internacional Bahia-Quebec em Educação, 2007, Senhor do Bonfim-BA. EDUNEB, v. 1., 2007, p. 31-67

SACRISTÁN; GÓMEZ **A adoção do regime de ciclos a partir de 1992**, 1998, p.187.

SAINT-LAURENT, L; GIASSON, J.; COUTURE, C. **Emergent literacy of children with intelectual dishabilities.** 1995.

SANTOS, S. Apud CANDAU, V. M<sup>a</sup> F. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(S): uma aproximação** Educação & Sociedade vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002.  
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01- out> 14hs

SCHÖN, D. **A Formação de Professores como Profissionais Reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Org.). Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHRAMM, FM. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia** - Bioética, 1998 - portalmedico.org.br

SÍLVIA, M da S.; OLIVO, M. A. LUCAS, F. **A importância das interações sociais na educação infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem**  
In: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia – ABPppr – novembro 2003.

SILVA, S. P. **A formação social da escola.** In: Almeida, A. M. B. de; Lima, M. S. L.; Silva, S. P. (orgs). **Dialogando com a escola** - coleção magister: Fortaleza: edições Demócrito Rocha/ Ed. UECE, 2000.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro.** In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

SOARES, F. C; FIGUEIREDO, R. V **Por uma prática pedagógica inclusiva na educação**

**infantil XVIII EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - Maceió/AL, 2007.**

**SOARES, M. Alfabetização e Letramento; Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. -São Paulo: Ed. Contexto, 2003.**

SOARES, M. B, **Alfabetização e letramento** , Ed. contexto 2004, 123p.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**, Autentica, 1998.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez 1995.

UNESCO. **Leis, decretos, etc. Resolução 48/96. Declaração de Salamanca**, 1994.  
Procedimentos e padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Salamanca, Espanha: 1994, 18p.

**VYGOTSKY L Thought and Language Massachusetts Institute of Technology, 1986**

\_\_\_\_\_ (1995). **Fundamentos de defectologia**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

WALLON, H apud GALVÃO I. **Uma coleção dialética do desenvolvimento infantil –** Petrópolis, RJ Editora Vozes – Educação e conhecimento. 1995 (134p)

WANG, M. C. **Adaptive education strategies: bilding on diversity. Baltimore: P. H. Brookes, 2002**

WERTHEIM, C; LEYSER, Y. **Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers**. Journal of Educational

Research. 96 (1), 2002, 54-63pp.

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos: 2005.

ZANELLA, L. **Aprendizagem: uma introdução**. Em J. La Rosa (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender* Porto Alegre: Ed. EIPUCRS 1997 (pp. 17-31).

## **ANEXOS**