

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LADYANA RUFINO DE SOUSA

**HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM TURMAS DE  
ALFABETIZAÇÃO**

João Pessoa – PB

2018

LADYANA RUFINO DE SOUSA

**HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM TURMAS DE  
ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade da Paraíba, Campus I,  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

João Pessoa – PB

2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

E725h Sousa, Ladyana Rufino de.  
HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM TURMAS DE  
ALFABETIZAÇÃO / Ladyana Rufino de Sousa. - João Pessoa,  
2018.  
50 f.

Orientação: Isolda Ramos.  
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Heterogeneidade de Conhecimentos. 2. Alfabetização.  
3. Atividades Diferenciadas. I. Ramos, Isolda. II.  
Titulo.

UFPB/BC


LADYANA RUFINO DE SOUSA

HIETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade da Paraíba, Campus I, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

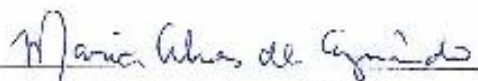
Aprovado em: 19 de 06 de 2018

BANCA EXAMINADORA



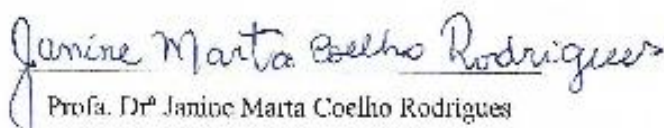
Profa. Esp. Isolda Ayres Viana Ramos

Orientadora



Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Alves de Azerêdo

Examinadora



Profa. Dr<sup>a</sup> Janine Marta Coelho Rodrigues

Examinadora

Dedico esta monografia aos meus pais e à minha filha. Meus pais são meu alicerce, a referência que tenho de dignidade e respeito ao próximo. Já minha filha é minha motivação de vida, por ela que luto com garra para tornar-me uma pessoa melhor a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, e acima de tudo, a Deus. Obrigada, meu Deus, por iluminar minha vida e ter dado força necessária para vencer todos os obstáculos encontrados ao longo deste curso.

Ao meu pai Moacir, que sempre acreditou em mim, me incentivando a concluir o curso e seguir em frente com meus objetivos, devo a ele tudo que conquistei até aqui.

À minha mãe, Maria Amélia, que com suas palavras perseverantes, suas orações, foram me fortalecendo muito ao longo dos dias, para que eu continuasse perseverante com os meus objetivos. Agradeço também a ela pelo amor e cuidado dedicado à minha filha, por muitas vezes fez o papel de avó e mãe, nos momentos que eu não podia estar presente.

À minha filha, Maria Eduarda, minha inspiração para construção desse trabalho. Amo-te minha princesa, você é a fonte da minha vida!

Ao meu esposo, pela paciência que teve comigo durante todos esses anos, que por muitas vezes deixei-o de lado para passar madrugadas e finais de semana estudando.

À professora orientadora Isolda Ayres Viana, que se tornou de suma importância para a construção desta pesquisa. Agradeço muito por todo o suporte oferecido!

Agradeço também às professoras Maria Azeredo e Janine Marta, que aceitaram participar da banca examinadora e tiraram um pouquinho do seu tempo para ler meu trabalho, assim como também, por suas contribuições e reflexões ao longo de suas aulas, que me motivaram a estar concluindo uma etapa muito importante na minha vida.

Agradeço também aos colegas de trabalho, pela parceria, incentivo durante meu processo de formação e pela troca de experiências que tanto contribui em minha caminhada profissional e pessoal.

À todas minhas amigas, cujo apoio, cumplicidade e troca de saberes endossaram minha história até aqui.

Ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e a todos professores que contribuíram significativamente com minha formação acadêmica.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para construção deste trabalho.

Serei sempre grata!

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender a concepção das docentes investigadas sobre a heterogeneidade de conhecimentos como elemento imprescindível a aprendizagem nas turmas da alfabetização. Com o título de HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Professor Afonso Pereira, situada no Município de João Pessoa/PB. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, foram aplicados questionários com quatro professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, objetivando conhecer o que pensam e como se posicionam frente ao tratamento dado a heterogeneidade de conhecimentos. Para dar suporte teórico, teve-se as contribuições de vários autores a exemplo de: Ferreiro e Teberosky (1985), Magda Soares (2009), Mainardes (2007), Perrenoud (2001), e outros. Os resultados dos questionários indicam que existe um entendimento acerca do tema, no entanto há uma resistência das professoras em trabalhar com atividades diferenciadas, a fim de garantir o respeito a diversidade de conhecimentos que há nas salas de aula.

**Palavras-chave:** Heterogeneidade de conhecimentos. Alfabetização. Atividades Diferenciadas.

## **ABSTRACT**

The present work aims to understand how the heterogeneity of knowledge as an essential element to learning in the classes of literacy. With the title **HETEROGENEITY OF KNOWLEDGE IN LITERACY**, the research was developed at the Professor Afonso Pereira Municipal School, located in the municipality of João Pessoa / PB. It is a qualitative research of an exploratory nature, questionnaires were applied with four teachers from the 1st and 2nd years of elementary school, aiming to know what they think and how they stand in front of the treatment given the heterogeneity of knowledge. In order to provide theoretical support, contributions were made by several authors such as: Ferreiro and Teberosky (1985), Magda Soares (2009), Mainardes (2007), Perrenoud (2001), and others. The results of the questionnaires indicate that there is an understanding about the subject, however there is a resistance of the teachers to work with differentiated activities, in order to guarantee the respect to the diversity of knowledge that is in the classrooms.

**Keywords:** Heterogeneity of knowledge. Literacy. Differentiated Activities.

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Caracterização das professoras

Quadro 2- Ocasão em que as atividades são feitas

Quadro 3- Como as atividades são propostas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS</b> .....	14
<b>2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	16
2.1.1 Algumas Reflexões sobre Alfabetização .....	16
2.1.2 Concepções do termo Letramento .....	17
2.1.3 Distinção entre Alfabetização e Letramento .....	19
2.1.4 Um breve olhar sobre o Ensino Fundamental .....	20
<b>2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b> .....	22
2.2.1 Formação Inicial e Continuada.....	22
2.2.2 Professores Críticos e Reflexivos .....	24
2.2.3 Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC) .....	25
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	30
3.1 Abordagem da Pesquisa.....	30
3.2 O Trabalho de Campo.....	31
3.3 Local da Pesquisa .....	31
3.4 Participantes da Pesquisa .....	32
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	33
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERENCIAS</b> .....	42
<b>APÊNDICES</b> .....	45

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso intitulado A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTO NAS TURMAS DA ALFABETIZAÇÃO, teve por objetivo compreender a concepção das docentes investigadas sobre a heterogeneidade de conhecimentos como elemento imprescindível a aprendizagem nas turmas da alfabetização. O interesse em investigar essa temática surgiu antes mesmo de iniciar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando foi percebido, pela pesquisadora, que o ritmo de aprendizagem de uma criança do seu convívio familiar tinha um ritmo de aprendizagem próprio e sua maneira singular de assimilar os conteúdos que a diferenciava da maior parcela de alunos com mesma faixa etária, fato não percebido pelas professoras de alfabetização, o que causou grandes traumas de aprendizagem, emocional e de convívio social.

Durante a prática vivenciada nas disciplinas de Estágio Supervisionado, teve-se oportunidade de observar que todas as turmas eram compostas por alunos com níveis de aprendizagem diferenciados quando se tratava da aquisição de conhecimentos.

A partir das experiências obtidas durante os estágios, houve a necessidade de aprofundar os estudos e assim realizar pesquisas acerca deste tema. No decorrer da trajetória acadêmica teve-se a oportunidade de compreender alguns aspectos relacionados ao respeito às diversidades de aprendizagens dos alunos, que em suma, deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando o professor negligencia a diversidade de conhecimentos na sala de aula, a rotulação aos alunos acontece e a sala de aula é dividida entre “os que sabem” e “os que não sabem”.

Diante dessa complexidade, surge à preocupação de como o Curso de Pedagogia deve preparar seus discentes para atuar em salas de aula heterogêneas e como as professoras dos 1º, 2º anos do Ensino Fundamental contribuem para que a heterogeneidade de conhecimentos seja respeitada e quais práticas são desenvolvidas na sala de aula.

Diante do exposto, compreende-se que as discussões presentes nessa pesquisa são de total relevância tanto para o cenário educacional como para o social, pois a educação é direito de todos. Sendo assim, o presente estudo busca contribuir para a expansão do conhecimento, além de proporcionar aos professores reflexões acerca da heterogeneidade de conhecimentos, uma vez que essa discussão é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

## 2 HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS

Diante os vários obstáculos que circundam a Educação, a heterogeneidade de conhecimentos é algo inerente ao cotidiano das salas de aula, e é vista como um dos maiores desafios que os professores enfrentam em sala. E para que esse fato não torne-se uma barreira para o aluno, o professor deverá dispor de habilidades que supram os obstáculos que inegavelmente provêm dessa realidade.

Cada indivíduo possui especificidades, capacidades e características diferentes, não somente com relação à cognição, mas também no que se refere à personalidade, convivência familiar e social, logo, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos é algo inevitável e natural, pois eles não aprendem as mesmas coisas da mesma maneira e com o mesmo ritmo.

A temática heterogeneidade de conhecimentos é abordada nos cadernos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa(PNAIC) e é compreendida como “algo inerente às relações humanas”, aponta-se que é necessário reconhecer que todos os alunos possuem conhecimentos distintos e necessidades diferentes, tendo direitos de realizar as aprendizagens condizentes ao ano em que estão matriculados (PNAIC, 2012).

Muitas vezes, alguns alunos precisam de um tempo maior para compreender determinados conteúdos e, quando o professor negligencia a diversidade existente na sala de aula, a rotulação aos alunos acontece e a sala de aula é dividida entre “os que sabem” e “os que não sabem”. Nesse aspecto o material do PNAIC ressalta que,

1. As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades;
2. É papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar;
3. Mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas;
4. O diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças. (p.07, ano 01, unid 07, 2012)

Para tanto, é imprescindível compreender que uma das principais funções da escola é a inclusão de sujeitos diferentes e proporcionar a eles acesso a educação formal, e não buscar desconsiderar saberes e valores que esses trazem de suas vivências fora do espaço escolar.

[...] levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, ou ainda, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, mas que tem especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. (BRASIL/ MEC/ SEPPPIR, 2009, p.23)

Tais diferenças são reflexos de fatores distintos. A trajetória de vida é uma delas, por exemplo, há crianças que recebem informações significativas sobre a escrita e a leitura desde muito novas, enquanto outras não têm essa oportunidade.

É necessário conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos e as práticas socioculturais vivenciadas por eles, para assim, poder articular o que eles aprendem na escola com o que aprendem fora dela, tornando a aprendizagem, de fato, significativa. Cabe à escola favorecer variadas situações, que incidirão em novas aprendizagens, garantindo assim que seus direitos de aprendizagem sejam atendidos. Negligenciar o direito de aprender é desrespeitar a essência da Educação.

Outro aspecto bastante importante para a aprendizagem é a relação de interação entre os alunos, pois sob certas condições, há um grande avanço no desenvolvimento dos envolvidos. No entanto, não basta colocar os alunos sentados juntos para que essa interação contribua para a aprendizagem significativa. É preciso criar condições para que os alunos desenvolvam, de fato, uma aprendizagem relevante para sua vida.

Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente precisa conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele. (PNAIC, p.09, ano 01, unid 07, 2012)

É impossível existir turma homogênea, posto que os indivíduos são diferentes e desenvolvem-se em tempo distinto. Neste sentido, o ensino precisa ser ajustado à especificidade do aluno, porém é inadmissível que recaia a responsabilidade do fracasso da aprendizagem somente para o professor.

É fundamental que essa responsabilidade seja compartilhada também com outros profissionais do processo educativo, pois não é tarefa só do professor e os outros profissionais precisam se envolver e assumir essa responsabilidade no processo de alfabetização.

Para Pontes (2008) “o professor não é o único ator nesse processo. Seu trabalho não começa e termina na sala de aula, na escola. Professores, alunos, pais e coordenação pedagógica devem ser parceiros na busca de soluções para os problemas” (p.18). Ou seja, toda a comunidade deve atuar em conjunto com os professores a fim de garantir que as aprendizagens de fato ocorram.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

### 2.1.1 Algumas Reflexões sobre Alfabetização

Quando o aluno chega à escola, traz consigo vários conhecimentos prévios adquiridos em sua vivência que o ajudam a interagir e interpretar as informações que estão a sua volta, o que facilita o processo de alfabetização e letramento, ou seja, o aluno já é um leitor (não convencional).

Percebe-se que, ao longo do tempo, o processo de alfabetização tem passado por várias mudanças a fim de atender todos os alunos que passam por ele. E essas mudanças significativas vêm acontecendo a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), posto que em suas obras, as autoras enfatizam que os alunos são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

O processo de alfabetização constitui-se pela assimilação que o indivíduo faz acerca do aprendizado do alfabeto e seu uso como código de comunicação. Esse processo não se resume apenas na obtenção das habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na habilidade de interpretar, compreender, refletir, criticar e, por fim, produzir conhecimento.

Ademais, Soares (2009) afirma que “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabético” (p. 31). O conceito de alfabetização evoluiu a fim de contemplar as necessidades da sociedade, em constante movimento. Houve um longo período cronológico, compreendido entre a visão inicial que se tinha de como ensinar a ler e escrever até as concepções mais recentes, que defendem a criança como autora da própria construção do conhecimento, sendo o alfabetizador seu mediador. Ainda de acordo com a autora, seu entendimento de alfabetização sintetiza que:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (1990, p.17).

Já Weisz (1985), define Alfabetização desse modo:

A compreensão do sistema alfabético é um subproduto da atividade leitora. A criança, primeiro lê. É o inverso do que se faz nas classes convencionais de alfabetização, onde a preocupação é de primeiro levar o aluno a dominar a técnica para depois se tornar leitor competente (p. 115).

Alguns autores defendem a necessidade de adaptar os conceitos sobre alfabetização, pois tanto os alunos, quanto o mundo estão em constante processo de transformação, sendo indispensável reconhecer a extensão e amplitude acerca da alfabetização.

A cerca dessa problemática, é importante ressaltar que Emília Ferreiro (1985) não criou um método de alfabetização, como ouvimos muitas pessoas erroneamente declarar, em seus estudos, ela investigou como se dá o processo de construção da linguagem escrita na criança.

Uma das principais conquistas desta autora no âmbito da alfabetização é a diminuição significativa de uso das cartilhas. Segundo ela, a compreensão da função social da leitura e da escrita deverá ser fomentada com o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas. Logo, as cartilhas oferecem um universo descontextualizado e desinteressante, com textos desconexos que abrange o meio social e cultural dos alunos.

Smolka (2000) contextualiza sobre um dos problemas da alfabetização, atualmente, quando coloca que:

O problema, então, é que a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (p. 69).

Assim, a alfabetização não é apenas vista como o ensino de um sistema de escrita e sons respectivos. Os conhecimentos prévios e a heterogeneidade de conhecimento dos alunos devem ser valorizados, tendo em vista que mesmo antes da alfabetização os alunos já têm um rico saber, uma grande bagagem social e cultural.

No entanto, embora muitos profissionais reconheçam esses novos conceitos de alfabetização, muitos ainda demonstram certa resistência com relação às novas metodologias de ensino.

### 2.1.2 Concepções do termo Letramento

Quando aparecem novas ideias e/ou fatos novos e que necessita de uma definição, novas palavras são criadas e assim a palavra letramento surge para dar conta de novas demandas.

Letramento é um termo muito utilizado no universo da educação e das ciências linguísticas, e seu surgimento ocorreu em decorrência da necessidade de compreender comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita.

Assim, letramento é o estado ou a condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (SOARES, 1998, p.49).

De acordo com a função social do letramento no ambiente escolar, Kato (1986) ressalta que “acredito que a chamada norma padrão, ou a língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada e institucionalmente aceita” (p. 7).

Assim, crianças que estão inseridas em um meio rico com significativas experiências de leitura e escrita, não só se motivam em ler e escrever desde cedo como também começam a desenvolverem a criticidade e a reflexão. O letramento tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da leitura e escrita no seu cotidiano e se amplia por toda vida.

Kleimann (2005) define letramento com o seguinte aspecto:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (p. 46).

Nota-se que o letramento inicia-se muito antes da escolarização quando um sujeito interage com o meio social e com as práticas de letramento, ou seja, o letramento abrange múltiplas capacidades e conhecimentos, e não tem necessariamente relação somente com o meio escolar, e sim com a leitura de mundo.

Já a escola, precisa dar condições necessárias para que o letramento aconteça, de fato. E um dos pontos essenciais para letrar, é saber que há diferença entre alfabetização e letramento, entre aprender codificar/decodificar e ter habilidade de usá-lo. Esse entendimento é o grande problema nas salas de aula. As crianças precisam ser alfabetizadas convivendo com diversos materiais pedagógicos que proporcionem que os alunos sejam alfabetizados e letrados.

O letramento não cabe só ao professor da Língua Portuguesa ou áreas afins, mas a todos os professores de todas as disciplinas do currículo escolar. Ou seja, compete aos professores oferecerem oportunidades de acesso à cultura letrada, ampliando as habilidades e as competências dos alunos de modo que eles consigam ler e escrever com autonomia, ampliando seus conhecimentos a partir do uso reflexivo da Língua nas mais variadas situações de seu funcionamento.

### 2.1.3 Relação entre Alfabetização e Letramento

Com relação às distinções entre alfabetização e letramento, é necessário ressaltar que, esses dois processos são interligados e indissociáveis. Embora distintos, a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto do letramento. O foco da alfabetização é a aprendizagem da leitura e da escrita por meio das relações entre fonema e grafema, enquanto que o letramento poderá preceder essas habilidades por meio das práticas sociais de escrita e leitura. Mas estes devem estar associados.

No entanto, Soares (2009) diz que,

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita e pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo, e é interessante que, quando dita usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da língua escrita (p. 47).

Outro fator importante é que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, do contexto cultural” (SOARES, 1998, p. 49). Portanto, o nível de letramento pode variar em decorrência dos diferentes níveis de conhecimentos que cada indivíduo possui.

Práticas de alfabetização e letramento satisfatórias são aquelas que proporcionam a construção do conhecimento de seus alunos por meio da aquisição de oportunidades reais de reflexão, possibilitando que os mesmos compreendam que além de registrar pensamento no papel é imprescindível compreender e refletir sobre determinado tema.

Durante o processo de aprendizagem, as primeiras garatujas feitas pelos alunos devem ser vistas como ricas produções, pois de alguma forma sua compreensão e seus esforços foram transcritos para o papel a fim de representar algo que foi solicitado.

Os professores alfabetizadores são os profissionais responsáveis pelo planejamento das ações pedagógicas que propiciem ao aluno, o desenvolvimento das habilidades e compreensão sobre o ato de ler e escrever. É importante considerar que o processo de alfabetização vai muito além da determinação de conteúdos a serem ensinados aos alunos. A sua complexidade exige do professor das turmas de alfabetização, competências para orientar os alunos na compreensão e na valorização da linguagem como espaço de interação social, produção e circulação do conhecimento, bem como de estruturação da identidade pessoal e coletiva.

O professor alfabetizador deverá, impreterivelmente, conhecer e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens e as maneiras de aprender dos alunos, trabalhando com metodologias

diversificadas, utilizando-se de temas geradores de acordo com a vivência deles, projetos interdisciplinares, e atividades diferenciadas que consigam abranger as especificidades de cada um.

Os professores devem adotar uma organização espacial da sala de aula de preferência em círculo ou pequenos grupos, favorecendo as trocas de saberes pela interação, utilizando a heterogeneidade do nível de conhecimentos dos alunos nas atividades como suporte para garantir essa interação no cotidiano escolar.

Sendo assim, é imprescindível que os professores conheçam todo o processo de aprendizagem da língua escrita, suas características e implicações das etapas de desenvolvimento da criança, para assim, desenvolver nos alunos competências que serão trabalhadas ao longo do ano letivo.

#### 2.1.4 Um breve olhar sobre o Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é o nome dado a uma das etapas da Educação Básica no Brasil, compreendido em Anos Iniciais (1º ano ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano ao 9º ano), com duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todos com idade entre 6 e 14 anos. A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta; da família ou responsáveis, pela matrícula das crianças; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade (BRASIL, 1996)

Em 2006, o Ensino Fundamental passou por uma alteração importante, transformando-se em uma etapa da escolarização composta por 9 anos, ao invés dos 8 anos definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). Essa alteração no Ensino Fundamental foi instituída pela Lei no 11.274/2006, que “institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Com essa mudança, novos conceitos e práticas em relação às instituições escolares precisaram ser adquiridas e atualizadas. Para Saviani (2010, p.145):

O papel da escola é o de ser o ambiente adequado para que o professor possa exercer da melhor forma possível o seu papel. [...] O papel do professor é elevar os alunos do nível não elaborado, do nível do conhecimento espontâneo, de senso comum, para o nível do conhecimento científico, filosófico, capaz de compreender o mundo nas suas múltiplas relações e, portanto, passar da visão empírica, fragmentada do mundo, para uma visão concreta, articulada.

Portanto, o papel do professor vai além da percepção clássica de “transmitir conhecimentos”, ela passa pela formação humana e por ensinar, entre outras coisas, a viver e conviver com a diversidade. Assim, professores do Ensino Fundamental terão que lidar com discussões atuais cada vez mais frequentes na sociedade e que devem ser discutidas na escola, entre elas: a heterogeneidade de conhecimentos.

Quando o professor traz a discussão de diversidade para a sala de aula, ele faz com que os alunos pensem a respeito e percebam que há diferentes formas de se expressar no mundo. Não se trata de dar aulas sobre a diferença, mas mostrar cotidianamente, por meio de situações concretas que todos podem ocupar os mesmos espaços sociais, possuírem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades. Desse modo, não pode-se aceitar, profissionais da educação, ver situações de desrespeito e desigualdade passarem despercebidas e serem negligenciadas.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

### 2.2.1 Formação Inicial e Continuada

Ao longo do tempo a formação inicial foi considerada suficiente na preparação do indivíduo para sua vida profissional. No entanto, com a expansão dos conhecimentos e as exigências que o mercado de trabalho impõe, surge à necessidade dos profissionais aperfeiçoarem seus conhecimentos continuamente, desenvolvendo assim competências e habilidades que serão significativas no processo de formação.

Segundo Almeida (2011, p. 32), o desenvolvimento de competências é “estudar continuamente, formar-se continuamente, aprofundar-se, buscar, pesquisar, envolver-se com outros profissionais que possuem saberes diferentes dos nossos”. É fundamental que essas competências sejam bem desenvolvidas, pois somente através delas é possível garantir ações que levarão aos novos conhecimentos e novas habilidades.

É perceptível que cada vez mais se faz necessário a busca por novos conhecimentos para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula. O professor precisa ter interesse e comprometimento em ampliar seu campo profissional, uma vez que apenas um título acadêmico não é mais suficiente para atender a demanda que a profissão exige.

Logo, estar preparado para planejar e ministrar aulas vai muito além do curso de graduação, que é considerado apenas como formação inicial. A formação de professores é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da sua carreira profissional por meio de estudos, trocas de saberes e experiências construídas na prática pedagógica partindo da interação com os alunos e outros professores.

De acordo com Giroux (1997, p.161), “[...] é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.”

Os professores devem estar preparados para contribuírem de forma significativa na construção do conhecimento dos alunos, visando sempre buscar meios que facilitem seu desempenho metodológico em suas aulas. É necessário analisar cotidianamente suas práticas pedagógicas, a fim de atender as especificidades de cada aluno, de tal modo que consigam saber como podem melhorar o processo educativo, reconhecendo, assim, que a formação inicial por si só não é o suficiente para abranger as demandas que o processo de ensino e aprendizagem exige.

Para André et al (1999, p. 308), “[...] a formação continuada é concebida como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática.”

Diante disso, o professor sempre deverá buscar a formação continuada ao longo da sua carreira para não se limitar apenas em transmitir os conteúdos da mesma maneira e descontextualizados, tornando suas aulas insignificantes.

O professor ao longo da sua prática docente vai tendo noção das suas lacunas, aspirações, desejos e dificuldades nas várias e sempre diferentes situações de trabalho que vão suscitar diferentes interesses. Este ao querer satisfazer as necessidades do aluno que podem ser de aprendizagem, motivação, integração no grupo - turma, motivadas pelo sistema, pela escola ou contexto onde desenvolve a sua atividade profissional e até pela sociedade, vai em busca de formação. Esta formação deveria ser preferencialmente centrada no contexto de trabalho onde se vivem os problemas (DUARTE, 2009, p. 11).

É notório que a formação inicial não traz o conhecimento suficiente ao profissional da educação, uma vez que este trabalha em um espaço repleto de mudanças e com vários desafios constantes.

O professor deverá buscar conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais e que o ajude a vencer os desafios do cotidiano escolar. Assim como consta no Plano Nacional de Educação (PNE):

[...] é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2000, p. 73-74).

Conforme citado acima, dar continuidade ao processo de formação dos professores possibilita a aquisição de novas estratégias, novos conhecimentos, e perspectiva de crescimento profissional, tendo em vista que, assim eles terão sucesso no trabalho pedagógico.

A formação continuada expande os conhecimentos do pedagogo, proporcionando-lhe competência para realizar seu trabalho, baseada na prática reflexiva, além de valorizar sua identidade profissional, entre outros aspectos. Durante a formação inicial, os professores adquirem vários conhecimentos, mas um dos saberes fundamentais é compreender que também estão em um processo de aprendizagem constante. Nesta perspectiva, Freire (1996) afirma que,

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não

há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p.12)

Por essa razão, se faz necessário que o professor se veja como discente em certos momentos, pois o ato de ensinar demanda respeito ao conhecimento dos alunos. Assim como Ussene (2006) destaca,

Isso faz entender o desenvolvimento profissional como um processo que tem origem na formação inicial e se prolonga por toda a vida. Desse modo, oferece diferentes oportunidades e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida, estimula práticas inovadoras, prevê possibilidades de mudança e ocupa-se com a transmissão e apropriação do conhecimento histórico e socialmente construído, tendo em vista a mobilização de todas as capacidades e de todos os saberes dos profissionais. (p. 38).

Diante disso, o desenvolvimento profissional inicia-se a partir da formação inicial e perdura por toda a vida. Logo, a formação continuada direciona o desempenho profissional, pois é ela quem vai preparar o professor para a prática da reflexão e da práxis sobre determinadas situações que surgem no ambiente profissional.

Nesta perspectiva, a educação continuada auxilia os professores na busca por conhecimentos que harmonizam com a formação inicial e com as condições do ambiente profissional. Assim, a formação continuada de professores compreende o desenvolvimento de saberes, onde é essencial a troca de experiências, interações sociais e a busca constante por novos conhecimentos.

### 2.2.2 Professores Críticos e Reflexivos

A docência é uma profissão complexa e repleta de desafios, o que demanda dos professores uma disposição contínua em aprender, pesquisar, discutir e inovar sobre como e o que ensinar. O ambiente escolar permite aos professores à reflexão sobre seu modo de ensinar, que conseqüentemente, traz possibilidades de investigar quais os melhores métodos para suas ações pedagógicas.

Entendemos que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, assim como, diante da nova aprendizagem, refletir sobre essa e sua utilização. Teorias, práticas e experiências escolares passadas deverão ser contempladas como objeto de estudo e de reflexão, pois elas são indissociáveis e a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra. (DARSIE e CARVALHO, 1996, p. 91)

O professor reflexivo é aquele que questiona sua aula e reflete sua ação pedagógica sem ficar limitado somente ao uso dos livros didáticos e materiais ofertados na escola. Por

essa razão, a reflexão é algo imprescindível aos professores, pois somente assim eles terão subsídios para analisar se suas práticas estão sendo significativas ou se é necessário buscar novas estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos.

É essencial que os professores saibam o quanto é importante refletir sobre o trabalho pedagógico para o sucesso escolar. É indispensável que eles tenham consciência da importância da constante renovação do trabalho pedagógico. Ser professor ultrapassa ser um professor conteudista, de acordo com Fontana e Fávero (2013),

[...] o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdos, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar às teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos educandos, e não basear-se em teorias que nada têm a ver com os aprendizes. (p. 2-3)

É através da interação com a meio escolar que o professor desenvolve habilidades para refletir sobre sua prática docente. A postura reflexiva do professor em sala de aula poderá proporcionar aos alunos uma posição também reflexiva e crítica frente às realidades do meio social que estão inseridos, logo, sua reflexão deverá ser baseada nas vivências e nas especificidades de cada aluno.

### 2.2.3 Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)

Em decorrência do grande número de alunos que apresentam dificuldades durante o processo de alfabetização, surge o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como objetivo principal a formação de professores que atuam nas turmas da alfabetização, com levantamento de hipóteses e sugestão de estratégias metodológicas que auxiliam os professores nesse processo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal entre o Governo Federal, estados, municípios e entidades com o compromisso de garantir a alfabetização das crianças na idade certa. Mesmo diante aos progressos da educação no Brasil, ainda enfrentamos uma realidade em que muitos alunos completam o processo de

escolarização sem o domínio da leitura e da escrita, ou seja, sem estarem completamente alfabetizadas e muito menos letradas.

E é de acordo com essa realidade que o PNAIC surge, para tentar garantir o direito da criança à alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental ou até os oito anos de idade.

Segundo o material do PNAIC (p. 05, 2012) “[...] este pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”. É uma estratégia que auxilia o desenvolvimento da qualificação dos professores para alfabetizar os alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

As ações do PNAIC têm como base quatro eixos de atuação:

I I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. [...]

I II. Materiais Didáticos e Pedagógicos: Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. [...]

II III. Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. [...]

III IV. Gestão, Controle Social e Mobilização: O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, s.d, p. 13-14)

Essas ações possibilitam a discussão sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores e fomenta nos professores a reflexão sobre o que se espera da escola nos anos

iniciais de escolarização. Desse modo, o PNAIC é um programa de formação continuada que auxilia o professor no uso de práticas metodológicas para desenvolver a aprendizagem das crianças, respeitando a heterogeneidade das turmas.

O Art. 5º do documento do PNAIC traz os objetivos das ações do Pacto:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

Os novos conhecimentos precisam ser adquiridos constantemente pelos professores, para assim atuarem de maneira qualificada e com o domínio que a profissão exige, de maneira a atingir os objetivos sugeridos pelas ações do PNAIC, visto que a conclusão do curso de graduação é apenas uma etapa no processo de formação do professor. Essa formação contínua deverá também ser realizada nas vivências em sala de aula, no diálogo com outros professores, em que são trocadas ricas experiências, possibilitando assim, uma maior reflexão sobre a prática.

O curso de formação é realizado com o auxílio de um professor formador, um coordenador geral, um coordenador do município e um orientador pedagógico. Durante o curso são discutidas estratégias metodológicas para a melhoria da educação, no âmbito da alfabetização, o que permite que os professores participantes reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

Após cada encontro, os professores alfabetizadores levam as metodologias propostas para a sala de aula e aplicam, posteriormente fazem um relato sobre as experiências vivenciadas, destacando os aspectos positivos e negativos das atividades realizadas, assim como as dificuldades encontradas para a realização do trabalho.

Os objetivos dos cursos do PNAIC contribuem para que os professores possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;

3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012a, p. 31)

Esses objetivos estão relacionados à prática pedagógica dos professores alfabetizadores e procuram prepará-los para o trabalho da alfabetização respeitando as perspectivas.

Por fim, para concluir o curso com êxito e receber o certificado de formação, os professores alfabetizadores necessitam:

1. Ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
2. Realizar as tarefas previstas em cada unidade;
3. Avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças;
4. Fazer auto-avaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica;
5. Relatar uma experiência no Seminário Final do Programa. (BRASIL, 2012, p.40)

O Seminário Final do PNAIC, dito na citação anterior é realizado anualmente ao final de cada etapa. Os municípios que participaram da formação propõem um evento final, em que cada município traz um pouco da sua experiência e apresentam algumas práticas metodológicas significativas, trabalhadas pelos professores alfabetizadores.

No entanto, Barbosa (2009) ressalta que,

Do ponto de vista pedagógico, torna-se necessário que o docente não realize a ação educativa como se fosse apenas uma tarefa a cumprir, nem se submeta a mera aplicação de propostas, de idéias, de técnicas, de planos ou de projetos concebidos por outros, em outros contextos. O exercício do magistério envolve concepções, técnicas, procedimentos, instrumentos, estudos e projeção de experiências. Porém, esses artefatos precisam estar incorporados nos contextos sociais, nas interpretações que o docente pode efetuar do acontecido e lançar as metas que estabeleceu para o futuro. ( p. 101)

Nesse aspecto, o conhecimento de cada um deve ser respeitado, contudo não deve ser o único suporte para a construção do currículo, uma vez que o mesmo deve ampliar os conhecimentos continuamente e garantir assim uma formação capaz de ultrapassar as barreiras existentes das desigualdades socioeconômicas e culturais, a fim de colaborar com a formação do sujeito capaz de posicionar-se criticamente diante do convívio social. A complexidade desse processo exige mudanças na escola para garantir aos alunos uma educação de qualidade para todos.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Através da pesquisa constrói-se o conhecimento para a compreensão de determinada situação, é uma via de informações e conhecimentos, que além do levantamento de informações, implica na construção de um novo conhecimento.

A pesquisa origina-se a partir de observações, questionários, deduções, implicações entre outras formas. Desse modo, a pesquisa é essencial a todos, pois através dela os indivíduos são beneficiados com novos conhecimentos que contribuirão para melhor desenvolvimento acerca de determinado campo pesquisado.

Desse modo, a heterogeneidade de conhecimentos nas turmas da alfabetização é o objeto de estudo desta pesquisa, visando compreender o que as docentes investigadas pensam e como se posicionam frente ao tratamento dado a heterogeneidade de conhecimentos, a fim de atender a diversidade de saberes dos seus alunos.

#### 3.1 Abordagem da Pesquisa

A escolha da metodologia que foi utilizada revestiu-se de importância, pois foi através dela que os novos fatos ou dados nortearam a pesquisa. Nessa perspectiva, optou-se pela pesquisa qualitativa, usando como instrumento para coleta dos dados, um questionário que permitiu analisar o objeto de estudo que foi a concepção das docentes com relação a heterogeneidade de conhecimentos nas turmas da alfabetização.

Minayo (2001) afirma que, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 22), ou seja, a pesquisa qualitativa busca compreender as características intrínsecas do objeto de estudo. De acordo com Silva e Menezes (2000),

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (p. 20).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa dispensa o uso de métodos e técnicas estatísticas para obter as informações. No entanto, as respostas dos questionários são essenciais para obter a análise da pesquisa que está sendo realizada.

Considerando os objetivos do trabalho de conclusão de curso, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, que de acordo com Gil (2002) “as pesquisas exploratórias têm por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.” (p.41).

### **3.2 O Trabalho de Campo**

O trabalho de campo é essencial em uma pesquisa, pois foi a partir dele que obteve-se os subsídios necessários para compor a monografia. Marconi e Lakatos (1990) definem o trabalho de campo como:

Aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (p.75).

O trabalho de campo não se restringe apenas à coleta de dados, é a oportunidade que o pesquisador terá para vivenciar em campo a relação entre a teoria e a prática. É uma maneira de verificar o que foi posto, organizados por objetivos preestabelecidos e que explicita o que deve ser observado.

Durante a pesquisa foi realizada a aplicação de questionários relacionando a prática pedagógica de cada uma, assim como a compreensão e metodologia trabalhada em sala, no que se refere à Heterogeneidade de Conhecimentos. A pesquisa foi realizada com professoras das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

### **3.3 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Afonso Pereira da Silva, situada no bairro de Mangabeira VIII, nesta capital. O primeiro momento foi de apresentação pessoal, ocasião em que a supervisora concedeu permissão para conhecer a escola, fazer os levantamentos e as anotações necessárias.

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Os cursos oferecidos são Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende cerca de 870 alunos matriculados, sendo 377 anos iniciais (1º ao 5º ano), 312 anos finais (6º ao 9º ano) e 176 na Educação de jovens e Adultos. A escola possui onze salas de aula, sala dos professores, sala dos especialistas, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, secretaria, sala da direção, cozinha, banheiros, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta e um refeitório.

A escola possui equipamentos que oportunizam melhores condições no processo didático, como: computadores para professores; computadores para alunos; televisor; impressora; equipamento de som; projetor multimídia.

A equipe docente matutina é composta por professores polivalentes, com formação em Pedagogia. O quadro de docentes se estende a mais um professor de Educação Física, com formação superior em Educação Física; uma professora de artes, formada em Artes Cênicas; e uma professora de Religião, com Bacharel em Missiologia e uma pedagoga na sala de AEE.

A Escola Municipal Professor Afonso Pereira, está localizada no bairro Mangabeira 8 e conta com rua pavimentada, iluminação pública e linhas de ônibus que passam próximo ao estabelecimento de ensino, proporcionando assim, acesso fácil à escola. A escola possui também rampas que possibilitam acesso aos alunos com alguma deficiência ou limitação física a todos os ambientes da escola.

A integração dos diversos profissionais que atuam na escola é imprescindível, pois todos fazem parte do processo educacional auxiliando-os, uns aos outros, dando o suporte necessário para que a aprendizagem aconteça e a escola funcione em perfeita harmonia.

### **3.4 Participantes da Pesquisa**

As participantes envolvidas na pesquisa foram quatro professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Foram escolhidas essas professoras, por fazerem parte da fase que considera-se mais relevante durante o processo de escolarização, que é o ato de aprender a ler e escrever. E a partir disso, buscou-se compreender se de fato nas práticas pedagógicas, e ao longo de suas aulas, elas aplicam atividades diferenciadas que venham atender aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Inicialmente, para a apresentação dos resultados da pesquisa coletados através da aplicação de questionário, foram transcritas as respostas dos sujeitos participantes, como uma forma de garantir a autenticidade dos dados. O questionário foi composto por 15 perguntas.

A coleta de dados se deu por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas (Apêndice A). Os questionários foram entregues às professoras e logo em seguida devolvidos devidamente preenchidos, cuidando-se de não interferir no seu preenchimento. Foram distribuídos quatro questionários, sendo dois destinados às duas professoras dos 1ºanos e dois às outras duas professoras dos 2ºanos do Ensino Fundamental.

Nas primeiras questões, o questionário abordava as características do perfil das professoras: graduação, especialização, tempo de atuação, quantidade de alunos e com qual turma lecionava. Para melhor entendimento, apresento o quadro 01 com as caracterizações das professoras.

Quadro 01 – Características das professoras

	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Curso de Graduação	Sim	Sim	Sim	Sim
Curso de Pós-Graduação	Não	Psicopedagogia	Psicopedagogia	Educação Infantil
Há quanto tempo atua na escola	03 anos	04 meses	02 anos	09 anos
Tempo de atuação com turmas da alfabetização	03 anos	03 anos	05 anos	23 anos
Qual sua turma	1ºano	1ºano	2ºano	2ºano
Quantidade de alunos na turma	23 alunos	26 alunos	26 alunos	26 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações extraídas dos questionários.

Com relação à formação acadêmica, todas as quatro professoras que participaram da pesquisa possuem o Curso de Pedagogia. No que se refere aos Cursos de Pós-Graduação, duas possuem na área de Psicopedagogia, uma em Educação Infantil e somente uma não possui curso de pós-graduação. Com base nesses dados, pode-se considerar que os sujeitos da pesquisa possuem formação adequada para o exercício das funções de docência.

Ao serem questionadas sobre a compreensão do termo heterogeneidade de conhecimentos, todas demonstraram estar cientes acerca desse tema, ou seja, acreditam que heterogeneidade de conhecimentos corresponde aos diferentes níveis de conhecimentos existentes na sala de aula, conforme citado abaixo:

*Professora A: Quando os conhecimentos não se encontram no mesmo nível, como por exemplo, uma turma com alunos no nível pré-silábico e outros no alfabético.*

*Professora B: Quando os níveis de aprendizagem encontram-se diferenciados.*

*Professora C: Conhecimento diferente, em diferentes níveis.*

*Professora D: É uma forma de desenvolver meus pensamentos em busca de conhecimentos adquiridos para um bom aprendizado, e aprimorar minhas expectativas disciplinar.*

Outrora, acreditava-se, erroneamente, que crianças com a mesma idade tinham as mesmas estruturas cognitivas, que todas aprenderiam da mesma maneira e com mesmo ritmo, o que nunca aconteceu. Ou seja, em uma sala de aula teremos sempre alunos com histórias de vida, afetos, perspectivas diferentes uns dos outros. Assim como declararam acima, os alunos ainda que com a mesma faixa etária, sempre serão diferentes entre si. Sempre!

O que se sabe hoje com relação aos aspectos subjetivos da aprendizagem faz com que alunos e professores tenham que ressignificar alguns posicionamentos, entendendo que a aprendizagem não se dá somente na escola e que é através da interação com as diferenças que a aprendizagem acontece, de fato.

Ao serem questionadas sobre as características das turmas com as quais trabalham, todas as professoras informaram que as turmas com as quais trabalham são formadas por muitos alunos com diferentes níveis conhecimento.

Reconhecer a heterogeneidade das turmas é o primeiro passo para repensar o mito da homogeneidade. Essa heterogeneidade sempre existiu nas escolas, não é algo novo, pois as

turmas são formadas por alunos com diferentes níveis de conhecimento, necessidades, características e ritmos de aprendizagem. E é a escola que deverá adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário.

Se a diversidade de saberes deve ser vista pelos professores como fonte de riqueza da atuação pedagógica, também é necessário valer-se de estratégias diferenciadas para envolver todos os alunos, a fim de possibilitar ao aluno habilidades e competências necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Sobre a heterogeneidade de conhecimentos que caracteriza as turmas, a maioria das professoras considerou que é um aspecto negativo, e apresentaram as seguintes justificativas:

*Professora A: No aspecto cognitivo é negativo, já que a turma fica com vários níveis e dificulta o trabalho pedagógico acarretando um aumento no trabalho, pois requer que o professor trabalhe com atividades diferenciadas para contemplar os diversos níveis.*

*Professora B: Com níveis de aprendizagens diferentes o professor tem que fazer vários planejamentos, pois os que estão mais avançados acabam revendo conteúdos que já dominam.*

*Professora D: Por vários motivos aqui citados, nível de aprendizagem, fatores familiares e desejo de aprender, talvez isso influencie.*

Somente a professora C apresentou um argumento positivo, em relação à heterogeneidade em sala de aula.

*Professora C: Porque uma criança pode auxiliar a outra e assim construir o conhecimento juntos através da troca.*

Algumas estratégias poderão ser sugeridas e, a partir delas, os professores poderão criar outras, de acordo com a necessidade da turma. É importante enfatizar que todas as estratégias deverão evidenciar a comunicação entre os alunos, em um espaço que favoreça a troca de experiências, para que ocorra uma aprendizagem significativa partindo do contexto de vida que cada um traz do seu cotidiano.

Ao serem questionadas sobre a proposição de atividades diferenciadas de acordo com os níveis de conhecimentos dos alunos, três professoras afirmaram que propõem atividades

diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento de cada aluno. De acordo com os dados apresentados percebe-se que apesar de considerar as turmas heterogêneas conforme exposto anteriormente, a maioria das professoras não propõem atividades diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Somente uma apontou que as atividades diferenciadas são propostas algumas vezes.

Esses dados sugerem que, apesar de identificarem as características e necessidades de cada aluno, na maioria das vezes, as atividades diárias são estandardizadas, iguais para todos os alunos. Nesse caso, as singularidades, em geral, são ignoradas.

De acordo com os dados apresentados, as proposições de atividades diferenciadas ainda não é uma realidade no contexto pesquisado. Para Perrenoud (2001) “ensinar é animar uma classe, é viver o presente enquanto se prepara o futuro, é preocupar-se com o grupo e com as aprendizagens individuais.” (p. 48).

No entanto, o fato de utilizar atividades iguais para todos, não sugere na total indiferença as singularidades dos alunos, uma vez que proporcionam atendimentos individuais para auxiliarem seus alunos que apresentam alguma dificuldade.

Reitera-se a importância em proporcionar atividades que possibilitem a interação e a troca de experiências entre os alunos, pois assim, eles se ajudam mutuamente, favorecendo o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Biersteker (2006), “é de fundamental importância que o professor proporcione atividades nas quais os alunos interajam entre si de forma com que um auxilie o outro na construção do conhecimento” (p. 387).

Apesar da maioria das professoras afirmarem que não propõem atividades diferenciadas, resta questionar sobre como e quando tais atividades entram na prática pedagógica. No quadro abaixo pode-se visualizar em quais momentos as professoras afirmam que diferenciam as atividades.

Quadro 02 – Ocasão em que as atividades são propostas

	Atividades em sala de aula	Atividades para casa
Professora A	x	
Professora B	x	
Professora C	x	x
Professora D	x	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações extraídas dos questionários.

Conforme exposto no quadro 02, observa-se que três professoras declararam que diferenciam as atividades na sala de aula e apenas uma afirmou que sugere atividades diferenciadas na sala de aula e nas atividades para casa. Nesse sentido, é relevante ressaltar que as atividades diferenciadas podem ser propostas tanto na sala de aula, bem como nas atividades para casa, selecionadas de acordo com as necessidades da turma.

Leal (2005) indica, “que existam, em sala de aula, momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelo(a) docente de forma paralela” (p. 91). Para a autora mencionada, “se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção” (LEAL, 2005, p. 108). Sendo assim, a utilização de uma única atividade não permite o avanço de todos, já que cada aluno percorre diferentes caminhos.

Abaixo segue o resultado de como as atividades são propostas.

Quadro 03- Como as atividades são propostas

	Individualmente	Em duplas	Em pequenos grupos
Professora A			x
Professora B	x	x	
Professora C	x	x	x
Professora D	x	x	x

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações extraídas dos questionários.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 03, observa-se um equilíbrio com relação à maneira como as atividades são propostas. Nas atividades em grupo, as interações e a cooperação entre os alunos podem favorecer a aprendizagem.

A estratégia de realizar trabalhos em duplas proporciona as professoras reduzir a turma pela metade, facilitando assim, a interação, a facilidade da comunicação entre as duplas, discussão da atividade e a troca de experiências que contribuem efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem. Além de facilitar sua movimentação pela sala de aula para orientar as duplas e sair da rotina das cadeiras enfileiradas.

Outra estratégia muito interessante e que apresenta bons resultados, são os trabalhos com grupos diversificados, ou seja, são formados pequenos grupos com tarefas diferenciadas a serem realizadas simultaneamente. Assim, a professora tem mais facilidade em supervisionar todos os grupos.

No entanto, as atividades desenvolvidas individualmente pelos alunos, não deverá ser sinônimo de individualização. Em seus estudos, Manairdes (2007) apontou para a existência de um processo de exclusão interna, de acordo com suas observações realizadas nas salas de aula. Segundo ele,

“alunos com mais dificuldades permaneciam isolados, sem receber o suporte adequado para que a aprendizagem acontecesse. Ao gastar tempo copiando do quadro (ou tentando copiar) atividades não-familiares ou tentando realizar as atividades do livro didático ou acompanhar as explicações do professor, a experiência desses alunos parecia ser frustrante e improdutivo. No contexto investigado, esse processo era mais imperceptível nas classes de seis anos e mais facilmente observado nas classes subsequentes e nas classes de aceleração”. (p. 160)

A demasia de individualização na sala de aula poderá gerar a exclusão interna de alguns alunos, em especial daqueles possuem maiores dificuldades, o ideal é mesclar as formas como são desenvolvidas as atividades. No entanto, desenvolver habilidades para trabalhar com turmas heterogêneas é um processo gradual, que acontece paulatinamente, não acontece de uma hora para outra.

No questionário, quando foram indagadas se a realização de atividades diferenciadas na sala de aula é uma tarefa fácil ou difícil, todas afirmaram que essa atividade é considerada difícil. Esses dados sugerem que trabalhar com diferenciação de atividades necessita ser estimulada e instrumentalizada tanto pelos professores quanto pelos membros da equipe pedagógica das escolas. Tais práticas são sugeridas por Mainardes (2005),

Diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e suas necessidades de aprendizagem;  
 Planejar atividades diferenciadas de acordo com os grupos identificados na fase do diagnóstico;  
 Avaliar permanentemente os resultados e impacto das atividades propostas na aprendizagem dos alunos;  
 Articular e intercalar atividades coletivas (envolvendo todos os alunos) e atividades diferenciadas (grupos de alunos), evitando o esfacelamento de vários grupos.  
 Conhecer e explorar todo o material didático pedagógico disponível na escola;  
 Preparar novas matérias e recursos didáticos que se façam necessários;  
 Buscar formas de intervenção que sejam mais adequadas para alunos que necessitem de maior apoio atenção e mediação pedagógica mais intensa.  
 (p. 9 e 10)

Ao analisar as respostas, é importante destacar o papel da equipe pedagógica na orientação ao trabalhar com a heterogeneidade de conhecimentos. A ela compete acompanhar e intervir no processo pedagógico da escola como um todo, priorizando a aprendizagem de todos os alunos e o auxílio às professoras acerca desse processo.

Conforme Libâneo (2006), a equipe pedagógica não deverá se “omitir em relação às formas de tornar o professor um profissional capaz de agir com competência nas tarefas de

promover a aprendizagem dos alunos e sua formação como sujeito pensante e cidadão.” (p. 79). Assim, o incentivo por parte da equipe pedagógica em proporcionar momentos de diálogo e a prática do trabalho coletivo poderá minimizar as dificuldades apresentadas pelas professoras com relação à proposição de atividades diferenciadas. Quando o conhecimento adquirido é compartilhado com os demais, torna-se mais significativo.

As principais dificuldades encontradas em propor atividades diferenciadas foram as seguintes:

*Professora A: Quantidade de alunos; alunos muito agitados; concentração dos alunos; poucos materiais pedagógicos, como jogos para trabalhar no processo de alfabetização.*

*Professora B: Quando a turma é numerosa, para explicar a atividade proposta individualmente fica inviável, então para explicar para todos também fica confuso, o grande problema é o número de alunos.*

*Professora C: A falta de material didático e o número de alunos.*

*Professora D: A questão do material didático; a quantidade de alunos e o compromisso dos pais.*

Além das dificuldades apresentadas pelas professoras, destaca-se também a falta de tempo para o planejamento e para realizar uma avaliação minuciosa; resistência em lidar com as inovações educacionais; salas de aula com pouco espaço físico, dentre tantas outras dificuldades existentes no âmbito escolar.

De fato, trabalhar com atividades diferenciadas não é uma tarefa fácil, principalmente quando as professoras não recebem orientações suficientes para fomentar esse trabalho durante a formação inicial, no Curso de Pedagogia.

Dos vários pontos em comum nas reflexões das quatro professoras, o apoio institucional apresentado na questão 14 (Apêndice A) é citado, com unanimidade, como sendo um aspecto fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica; logo essa prática não se realiza solitariamente, e deverá incidir dentro da escola.

A direção e a coordenação pedagógica devem promover espaços para o planejamento coletivo de atividades e estratégias, proporcionando momentos de trocas de experiências entre os docentes e a socialização de propostas. A formação continuada não acontece somente por meio de cursos ou palestras fora da escola, mas essencialmente no cotidiano da escola, na troca de vivências, na construção coletiva de soluções e estratégias. Segundo Nóvoa (2002),

Falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto-formação) participada, que permitam preencher a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formando e formado. (p. 39)

É importante ressaltar que, assim como os alunos, o corpo docente também é heterogêneo, ou seja, nos processos de formação inicial e continuada às especificidades de cada professor deverá estar presente.

Na questão seguinte, as professoras sugeriram práticas pedagógicas que devem ser adotadas na sala de aula, acerca do tema discutido aqui.

*Professora A: Atividades diferenciadas; propostas diversas para trabalhar o mesmo conteúdo; conhecer as necessidades dos alunos; desafiar os alunos para ampliar seus conhecimentos; respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos com deficiência.*

*Professora B: Atividades lúdicas é um grande aliado para o desenvolvimento e explicação dos conteúdos, facilitando o processo de assimilação.*

*Professora C: O uso de material concreto; aulas práticas, lúdicas, com diferentes recursos pedagógicos.*

*Professora D: Atividades diferenciadas para que o aluno procure construir seus conhecimentos utilizando vários materiais adequados ao nível de sua aprendizagem.*

Apesar das limitações e dificuldades apresentadas pelas professoras, há professores que conseguem realizar práticas significativas. Na última pergunta do questionário, somente duas das quatro professoras que participaram da pesquisa relataram experiências significativas no que concerne a heterogeneidade de saberes na sala de aula. A seguir, os relatos compartilhados por elas:

*Professora A: Quando estava atuando na turma do 2º ano dividi a turma em três grupos e levava atividades diferenciadas tendo o mesmo tema, e com isso pude observar o aumento na aprendizagem daqueles que tinham mais dificuldade, já que tinham atividades específicas para o seu nível de conhecimento.*

*Professora C: Em rodas de conversas, com o uso do material concreto, construímos uma máquina de calcular com material reciclado (garrafa pet, rolo de papel higiênico e tampa de garrafa), os alunos contavam e somavam em duplas. Mesmo os alunos com*

*deficiência e os com dificuldades de aprendizagem, conseguiram realizar a atividade com auxílio dos colegas ou não.*

É visível o interesse que as professoras demonstram em buscar por instrumentos que possibilitem o trabalho com a heterogeneidade de conhecimentos. Contudo, no contexto geral, determinadas culpabilidades recaem sobre os professores. Em seu estudo Zibetti (2006) assinala as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar com turmas heterogêneas sem apoio.

Os docentes enfrentam os desafios da heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos solitariamente, resultando muitas vezes em dissabor, uma vez que muitos não conseguem dar assistência por falta dessa troca de experiência e formação continuada que discuta estratégias didáticas para lidar com a diversidade de saberes (p. 233).

As parcerias firmadas entre os professores das turmas de alfabetização revelam uma possibilidade de valorização dos conhecimentos produzidos e a diminuição do trabalho solitário dos professores na escola. Nesse sentido, o trabalho compartilhado entre os professores contribui com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e dá condições para explorar os recursos que auxiliem na superação dos obstáculos enfrentados no cotidiano escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou algumas conceituações e reflexões sobre a heterogeneidade de conhecimentos nas turmas da alfabetização, como também ressaltou a importância da realização de atividades diferenciadas e ainda a análise de dados obtidos por meio de questionário. O objetivo principal da pesquisa foi compreender as concepções das docentes investigadas sobre a heterogeneidade de conhecimentos nas turmas da alfabetização.

Através da análise dos dados contidos nos questionários foi possível evidenciar que muitos professores vêem a heterogeneidade como algo negativo na sala de aula, apesar da heterogeneidade de conhecimento ser uma característica presente em qualquer sala de aula. Deve-se destacar que as atividades diferenciadas não têm o objetivo de homogeneizar o ensino, mas sim, oportunizar a todos os alunos o progresso e o êxito em seu aprendizado.

No entanto, é de fundamental importância que na formação inicial e continuada, os conteúdos e as práticas incluam os temas heterogeneidade de conhecimentos e diferenciação de atividades de modo transversal, tendo em vista a importância dessas questões a fim de garantir uma aprendizagem significativa para todos os alunos, sem exceção.

Por fim, a pesquisa revela que a heterogeneidade de conhecimentos deveria ser vista como algo positivo, pois sabe-se que é na interação, na troca, que construímos e ressignificamos o conhecimento. Logo, o professor precisa ter clareza da importância da heterogeneidade e também dos objetivos de suas aulas. Saber quais são os caminhos mais indicados para que as diferenças dos níveis de conhecimento entre os alunos sejam encaradas com riqueza e não como ameaça para o processo de aprendizagem. Todos nós somos diferentes e agimos de modo diferente, e tudo isso porque vivemos e aprendemos de forma singular, cada um tem uma visão de mundo e com significados que são frutos de suas representações.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- BIERKSTEKER, T. C. Alfabetização: uma individualização do ensino? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2006. (disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>)
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades: ano 03, unidade 07**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Parecer CEB. nº 6/2005, de 8 de junho de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010**.
- BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fevereiro 2006.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 30-05-2018
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 44, 2009.
- ESTEBAN, M. T. Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.6, n.2, set/fev. 2001/2002.
- FERREIRO, Emília. **Leitura e Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Correia Eliana Borges, LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89- 110.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 70-125.

MAINARDES, J. **Heterogeneidade, relações de ensino e interações no processo de alfabetização**. Buscando algumas articulações. Ponta Grossa. 1994.

MAINARDES. Escola em ciclos: processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista** – v. 4: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro, 2008.

MAINARDES. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado.2005.(disponível em <http://www.uepg.br/gppepe/>).

MAINARDES. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PERRENOUD. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PONTES, Jaquelina Aparecida Peres de. **Heterogeneidade e diferenciação de tarefa no contexto da escola em ciclos**: análise da opinião de professoras e pedagogas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. 2008. 62 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.145.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes 50 – Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização: em busca de um método?** Educação em Revista. Belo Horizonte, n.12, dez.1990.

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

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

USSENE, C.I A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo. São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: As idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (52): 115-9, fevereiro, 1985.

ZIBETTI, M.L.T. Ciclo Básico de Alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 51, n, 125, p. 221-240, 2006.

**APÊNDICE A**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA  
NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR AFONSO PEREIRA**

João Pessoa, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Ao responsável pela Instituição “*locus*” da pesquisa

Eu, LADYANA RUFINO DE SOUSA, responsável principal pela pesquisa intitulada: HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS EM SALA DE AULA, vinculada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, venho pelo presente, solicitar autorização do Gestor da ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR AFONSO PEREIRA, para realizar pesquisa com o objetivo de realizar um estudo sobre “A importância de compreender a heterogeneidade de conhecimentos como elemento imprescindível a aprendizagem nos anos de alfabetização do Ensino Fundamental”, com os seguintes objetivos: Elaborar instrumentos de coleta de dados para aplicar com os sujeitos da pesquisa; Analisar os dados coletados à luz da teoria estudada; Levantar material bibliográfico impresso e digital, para subsidiar a compreensão e análise dos dados. Este estudo está sob a orientação da Professora ISOLDA AYRES VIANA RAMOS.

Na certeza de contar com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

Ladyana Rufino de Sousa - Orientanda  
UFPB

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS NA ALAFABETIZAÇÃO e está sendo desenvolvida por LADYANA RUFINO DE SOUSA, estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, sob matrícula 11216333, e tem orientação da Profa. ISOLDA AYRES VIANA RAMOS.

A pesquisa é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tem por objetivos: Elaborar instrumentos de coleta de dados para aplicar com os sujeitos da pesquisa; Analisar os dados coletados à luz da teoria estudada; Levantar material bibliográfico impresso e digital, para subsidiar a compreensão e análise dos dados.

Solicitamos a sua colaboração para que participe da coleta de dados da referida pesquisa, respondendo a um questionário semiestruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revistas científicas e outros meios de divulgação acadêmica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa – PB, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

**APÊNDICE C**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**“Heterogeneidade de conhecimentos nas turmas de alfabetização”**

Prezada Professora,

Estou realizando uma pesquisa para subsidiar meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, que tem o título de "Heterogeneidade de conhecimentos em turmas da alfabetização", orientado pela professora Isolda Ayres Viana Ramos. Gostaria de contar com sua colaboração respondendo ao questionário que segue abaixo.

Agradeço antecipadamente.  
Ladyana Rufino de Sousa

Questionário

1. Titulação da professora:

Curso de Graduação? \_\_\_\_\_

Curso de Pós Graduação? \_\_\_\_\_

2. Há quanto tempo atua nesta escola? \_\_\_\_\_

3. Tempo de atuação com turmas de alfabetização? \_\_\_\_\_

4. Qual sua turma? \_\_\_\_\_

5. Quantidade de alunos na turma? \_\_\_\_\_

6. Qual sua compreensão sobre heterogeneidade de conhecimentos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

7. As turmas com as quais você trabalha, em geral, são:

- Composta por poucos alunos com diferentes níveis de conhecimentos;  
 Composta por muitos alunos com diferentes níveis de conhecimentos.

8- Em sua opinião, a heterogeneidade de conhecimentos que caracteriza as turmas é um aspecto:

- positivo  
 negativo

Justifique sua resposta:

---

---

---

9- De acordo com os níveis de conhecimentos dos alunos, você propõe atividades diferenciadas?

- sempre  
 algumas vezes  
 raramente  
 nunca

10- No caso de escolher uma das três primeiras opções, responda:

De qual maneira essas tarefas são propostas?

- nas atividades em sala de aula  
 nas atividades para casa

11- Essas atividades diferenciadas são propostas:

- individualmente  
 para serem realizadas em duplas  
 para serem realizadas em pequenos grupos

12- Você considera que a realização de atividades diferenciadas em sala de aula é uma tarefa:

- fácil  
 difícil

13- Quais são as principais dificuldades encontradas para propor atividades diferenciadas?

---

---

---

---

14- De acordo com a heterogeneidade de conhecimentos da turma, quais práticas pedagógicas devem ser adotadas em sala de aula?

---

---

---

---

---

15- Você tem algum relato significativo relacionado à heterogeneidade de conhecimentos e/ou a atividades diferenciadas na sala de aula?

---

---

---

---

---

---