



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSITÉ  
LUMIÈRE  
LYON 2  
UNIVERSITÉ DE LYON

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

**O ESTUDO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO FACE À  
HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA  
ALFABÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO  
BRASIL E NA FRANÇA: relação entre práticas de ensino e progressão das  
aprendizagens dos alunos**

Recife

2019

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

**O ESTUDO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO FACE À  
HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA  
ALFABÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO  
BRASIL E NA FRANÇA:** relação entre práticas de ensino e progressão das  
aprendizagens dos alunos

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

**Área de concentração:** Educação e Linguagem

**Orientadoras:** Professora Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)  
Professora Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier (LYON 1)

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Ganimó, CRB-4/1806

- S586e Silva, Nyanne Nayara Torres da.  
O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos / Nyanne Nayara Torres da Silva. – Recife, 2019.  
309 f. : il.
- Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.  
Orientadora: Nadja Maria Acioly-Régner  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências
1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Progressão de aprendizagem  
4. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de (Orientadora). II. Acioly-Régner, Nadja Maria (Orientadora). III. Título.
- 372.412 (23. ed.) UFPE (CE2019-070)

NAYANNE NAYARA TORRES DA SILVA

**O ESTUDO DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO FACE À HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E NA FRANÇA: RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO E PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

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

Aprovada em: 30/08/2019.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadja Maria Acioly- Regnier (Orientadora)  
Université Claude Bernard Lyon 1

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina da Luz Matos (Examinadora Externa)  
Universidade Caxias do Sul

---

Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ywanoska Maria Santos da Gama (Examinadora Externa)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Jean-Claude Regnier (Examinador Externo)  
Université Lumière Lyon 2

---

Prof. Dr. Aleksandro da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Edinaldo João da Silva** e **Maria do Socorro Torres da Silva**, que nunca mediram esforços para realizar os sonhos da sua única filha. O feirante e a dona de casa, que sempre primaram por minha formação, dedicando muito amor, apoio, compreensão e orações, hoje têm a oportunidade de ver sua filha doutora. Eu não conseguiria sem o apoio de vocês;

À minha orientadora da UFPE, **Eliana Borges Correa de Albuquerque**, que se mostrou tão humana nos momentos de incertezas, angústias e inseguranças, que, por muitas vezes, me assolaram ao longo desse estudo. Consegui enxergá-la para além do papel de orientadora, tornando-se, em muitas ocasiões, uma amiga que me impulsionava e encorajava na conclusão desse trabalho;

À minha orientadora de Lyon, professora **Nadja Maria Acioly-Régnier**, pela oportunidade de realizar o doutorado em regime de cotutela com a Université Lumière Lyon 2 e possibilitar minha vivência e imersão na cultura francesa;

Ao professor **Alexsandro Silva**, que foi meu primeiro orientador, que abriu as portas e me inseriu no universo investigativo ainda na época da graduação. Muito do que sou hoje como pesquisadora devo também a ele. Sua competência, serenidade, atenção e gentileza são referências para o que pretendo me tornar enquanto profissional. Agradeço, ainda, sua disponibilidade para me ajudar e as valiosas contribuições no momento da qualificação;

À professora **Leila Nascimento**, por ter aceitado o nosso convite para participar da banca de qualificação e ter realizado uma leitura cuidadosa e atenciosa do trabalho;

À professora **Anne-Marie Chartier**, pela receptividade, atenção e zelo presentes em nossos encontros, como também pelo contato e possibilidade de entrada nas escolas francesas para realização da coleta de dados;

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), especialmente **Lucinalva Almeida** (Nina), que demonstra um afeto e atenção que ultrapassam a relação professora-aluna;

Ao **Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)**, seus **funcionários, estagiários e colaboradores**, pelo espaço de aprendizagem e pelas informações e solicitações atendidas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas;

Ao **CNPq**, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e à **CAPES**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento à pesquisa por meio da concessão da bolsa de doutorado e de doutorado sanduíche, respectivamente;

Às **professoras participantes da pesquisa**, pela acolhida e receptividade em suas salas de aula e por dividirem suas experiências, saberes e formações, acreditando na seriedade e relevância desse trabalho para a área da alfabetização;

A todos os amigos da **Turma14 do Doutorado no PPPGE**, pela partilha de seus conhecimentos e experiências, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional;

À minha amiga/irmã, **Maria Julia Carvalho de Melo**, que vivenciou e compartilhou junto comigo as alternâncias desse processo. Agradeço os risos e choros vivenciados desde a graduação, assim como as aprendizagens de cada etapa formativa que passamos juntas;

À minha amiga, **Fabiana Ferreira Silva**, um presente fruto desse doutorado. Um ser iluminado que esteve e está sempre disposto a ajudar. Minha gratidão eterna pela sua preocupação, atenção e zelo para comigo durante esse processo e para com a nossa amizade;

À minha amiga, **Estephane Mendes**, pela torcida constante, pelas mensagens de apoio e incentivo, assim como pelos pensamentos positivos emanados;

A **Thiago Batista do Nascimento**, por apoiar, incentivar e embarcar junto nos meus projetos, estando ao meu lado nos momentos de angústia, dificuldade e felicidade;

A **Leonardo Dalla Porta**, pela acolhida inicial e receptividade na cidade de Lyon, lugar de realização do doutorado em cotutela;

A **todos** aqueles cujos nomes não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

**Je Vole**

**Mes chers parents, je pars  
Je vous aime mais je pars  
Vous n'aurez plus d'enfant  
Ce soir**

**Je n'm'enfuis pas, je vole  
Comprenez bien, je vole  
Sans fumée, sans alcool  
Je vole, je vole [...]**

**J'ai dit que j'étais bien, tout à fait l'air serien  
Elle a fait comme de rien, et mon père dèmun  
A souri  
Ne pas se retourner, s'éloigner un peu plus  
Il y a la gare, un autre gare et enfim, l'atlantique [...]**

**J'me demande sur ma route  
Si mes parents se doutent  
Que mes larmes ont coulé  
Mes promesses et l'envie  
D'avancer [...]**

**(Louane Emera)**

## RESUMO

O presente estudo buscou analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e Lyon, e a progressão das aprendizagens dos alunos. Para isso, foram consideradas as contribuições teóricas de diferentes autores para tratar das práticas de alfabetização e a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, da proposta do ciclo básico de alfabetização e das proposições oficiais para os eixos da Língua Portuguesa e Francesa, destinadas aos três anos iniciais do Ensino Fundamental e dos saberes docentes. Em termos metodológicos, recorremos à abordagem qualitativa, mas sem desconsiderar os aspectos quantitativos, tendo como campos empíricos duas escolas, uma situada no município de Recife, Brasil, e a outra na cidade de Lyon, França, assim como quatro professoras, sendo três da escola brasileira (1º, 2º e 3º anos) e uma da instituição francesa (CP), e seus respectivos alunos. Quanto aos procedimentos, foram realizadas observações das práticas docentes (15 dias de aula em cada turma da escola de Recife e 5 dias na turma de Lyon), entrevistas semiestruturadas, diagnoses de escrita de palavras e textos com os alunos brasileiros e análise do caderno de atividades dos aprendizes franceses. O tratamento das informações foi respaldado na análise de conteúdo temática categorial e, entre os resultados, identificamos a mobilização de esquemas profissionais, posturas, gestos didáticos e profissionais que buscavam atender à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos. No caso de P1, que desenvolvia ações mais voltadas para o coletivo da sala, o atendimento à heterogeneidade era realizado nessas situações coletivas. Nessa direção, os esquemas profissionais careciam de ajustes, uma vez que a maioria dos alunos do 1º ano concluiu o ano letivo sem consolidar as relações grafofônicas e com dificuldades para produzir textos. Com relação às práticas de P2, P3 e PF, os esquemas pareciam ser mobilizados de forma mais consciente, buscando atender aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita da classe. Isso contribuiu para que as turmas avançassem em suas aprendizagens de escrita. A classe de P2, que, no início do ano, apresentava crianças com todas as hipóteses do sistema de notação alfabética e dificuldades em contemplar, nas produções de texto, a maioria das categorias elencadas, terminou o ano com evoluções nos níveis de escrita e em grande parte destas categorias, persistindo algumas dificuldades em relação à adequação, coesão e estruturação. As classes de P3 e PF, em que a heterogeneidade no início do ano se concentrava mais entre as hipóteses alfabéticas, também evidenciaram progressões. Na produção de texto dos alunos do terceiro ano, um grande número de

aprendizes atendeu plenamente à maioria das categorias elencadas já na diagnose inicial, havendo certa dificuldade em relação à coesão, estruturação dos períodos do texto e uso da escrita com correção ortográfica, que ao final do ano persistiram, apesar de em menor número, entre alguns alunos.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Heterogeneidade. Práticas de alfabetização. Progressão de aprendizagens.

## RÉSUMÉ

Cette étude visait à analyser la relation entre les pratiques d'alphabétisation en ce qui concerne le traitement de l'hétérogénéité des connaissances sur l'écriture alphabétique dans des classes initiales d'une Ecole Primaire de Recife et de Lyon et la progression des apprentissages des élèves. Pour cela, on a considéré les apports théoriques de différents auteurs pour parler des pratiques d'alphabétisation et de l'hétérogénéité des connaissances des élèves, de la proposition du cycle de base d'alphabétisation et des propositions officielles pour les axes de la Langue Portugaise et Française pendant des trois premières années de l'Education Primaire et des connaissances des enseignants. Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé l'approche qualitative, sans pour autant négliger les aspects quantitatifs, en ayant comme domaine empirique deux écoles, une située dans la ville de Recife, Brésil et l'autre dans la ville de Lyon, France, ainsi que quatre professeurs, trois de l'école brésilienne (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup> classes) et une de l'établissement français (CP) et leurs élèves respectifs. En ce qui concerne les procédés, on a réalisé l'observation des pratiques d'enseignement (15 jours d'école dans chaque classe de l'école de Recife et de 5 jours dans la classe de Lyon), des entretiens semi-structurés, des diagnostics de l'écriture des mots et des textes avec les élèves brésiliens ainsi que l'analyse du cahier d'activités des élèves français. Le traitement des informations a été soutenu lors de l'analyse du contenu thématique catégoriel et dans les résultats, nous avons identifié la mobilisation des schèmes professionnels, les postures, les gestes didactiques et professionnels qui cherchaient à répondre à l'hétérogénéité des connaissances sur l'écriture alphabétique des élèves. Dans le cas de P1, qui développait des actions dirigées vers le collectif de la salle, l'attention à l'hétérogénéité était faite au sein de ces situations collectives. De cette façon, les schèmes professionnels manquaient d'ajustements, puisque la plupart des élèves de 1<sup>ère</sup> année ont terminé l'année scolaire sans avoir fait la consolidation des relations graphème-phonème et avait des difficultés à produire des textes. En ce qui concerne les pratiques de P2, P3 et PF, les schèmes étaient utilisés de forme plus consciente, en cherchant à répondre aux différentes connaissances de lecture et d'écriture de la classe. Cela a permis aux élèves de progresser dans leurs apprentissages de l'écriture. La classe P2, qui au début de l'année avait présenté des enfants ayant toutes les hypothèses de notation alphabétique et des difficultés à réaliser pendant les productions de texte, la majorité des catégories énumérées, a terminé l'année avec l'évolution des niveaux d'écriture des mots et des textes. Certaines difficultés relationnées à la pertinence, la cohérence et la structure persistaient. Les classes de P3 et de PF, dans lesquelles l'hétérogénéité au début

de l'année se concentrait principalement sur les hypothèses alphabétiques, ont également présenté des progressions. Lors de la production de texte des élèves de la troisième année, un grand nombre des élèves a répondu complètement à la plupart des catégories énumérées dans le diagnostic initial, en ayant quelques difficultés de cohérence, de structuration des périodes de texte et de l'utilisation de l'écrit avec la correction orthographique, qui a persisté à la fin de l'année, en nombre moins élevé, pour certains élèves.

**Mots-clés :** Alphabétisation. Hétérogénéité. Pratiques d'alphabétisation. Progression de l'apprentissages.

## ABSTRACT

The following study aimed to analyze the relationship between literacy practices regarding the treatment of the heterogeneity of the Know-how in writing in early classes of Elementary School in Recife and Lyon, and the development of students' learning. For this purpose, we considered the theoretical contributions of different authors in order to address literacy practices and the heterogeneity of students' knowledge, the proposal of literacy's basic cycle, and the official propositions for the axes of the Portuguese and the French language, destined for the first three years of Elementary School and expertise. In methodological terms, we used the qualitative approach yet with regard to the quantitative aspects. We used two schools as empirical fields, one located in Recife, Brazil, and the other in the Lyon, France, as well as four teachers, three from the Brazilian school (1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> and 3<sup>o</sup> classes) and one from the French Institution (CP), and their respective students. As for the procedures, we carried observations of the teaching practices (15 days of class in each group class of the school of Recife, and 5 days in the class of Lyon), semi-structured interviews, writing diagnosis of words and texts with Brazilian students and analysis of the French students' notebooks. The handling of information was based in the categorical thematic content analysis, and among the results, we identified the creation of professional schemes, postures, didactic characteristics, and professional characteristics that aimed to meet the heterogeneity of the know-how in students' writing. In the case of P1, which used to develop actions more directed to the collective of the room, the treatment of the heterogeneity was performed within these collective situations. In this direction, the professional schemes lacked adjustments, since the majority of the students finished the school year without consolidating the graphophonic relations and with difficulties to write. With respect to the practices of P2, P3, and PF, the schemes were fabricated more consciously, in order to meet the different reading and writing skills of the class. This led the group to advance in their writing. The P2 class, which at the beginning of the year had children with all the hypotheses from the alphabetical notation system and difficulties to achieve in writing mostly categories listed, finished the year with literate levels of writing and with great evolutions, but persistent difficulties in relation to adequacy, consistency and structuring. The P3 and PF classes, in which the heterogeneity was more concentrated among the alphabetical hypotheses at the beginning of the year, also presented progressions. In the third year students' writing, a large number of students fully met most of the categories already listed in the initial diagnosis, with some difficulty in relation to coherence, structuring

of the periods in their writing, and use of writing with orthographic correctness, which persisted at the end of the year, although in a smaller number, among some students.

**Keywords:** Literacy. Heterogeneity. Literacy practices. Progression of learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 1º ano, 1ª diagnose .....	128
Figura 2 –	Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 1º ano. 1ª diagnose .....	128
Figura 3 –	Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 2º ano, 1ª diagnose .....	129
Figura 4 –	Exemplo de escrita Pré-silábica com início de fonetização. Criança do 2º ano. 1ª diagnose .....	129
Figura 5 –	Exemplo de escrita silábica. Criança do 1º ano. 1ª diagnose.....	130
Figura 6 –	Exemplo de escrita silábico-alfabética. Criança do 2º ano. 1ª diagnose.....	130
Figura 7 –	Exemplo de escrita alfabética inicial. Criança do 1º ano. 1ª diagnose.....	131
Figura 8 –	Exemplo de escrita alfabética intermediária. Criança do 1º ano. 2ª diagnose .....	132
Figura 9 –	Exemplo de escrita alfabética consolidada. Criança do 2º ano. 1ª diagnose ..	132
Figura 10 –	Exemplo de escrita alfabética convencional. Criança do 3º ano. 2ª diagnose .....	133
Figura 11 –	Exemplo de texto ilegível. Criança do 3º ano. 1ª diagnose .....	135
Figura 12 –	Exemplo de texto com baixa legibilidade. Criança do 3º ano. 1ª diagnose ....	135
Figura 13 –	Exemplo de texto legível. Criança do 2º ano. 1ª diagnose.....	135
Figura 14 –	Exemplo de texto com hipossegmentação. Criança do 1º ano. 2ª diagnose ...	136
Figura 15 –	Exemplo de texto com hipossegmentação e hipersegmentações. Criança do 3º ano. 1ª diagnose .....	136
Figura 16 –	Exemplo de texto com separação correta entre as palavras. Criança do 3º ano. 2ª diagnose .....	137
Figura 17 –	Exemplo de texto com muitas violações das correspondências som/grafia. Criança do 2º ano. 2ª diagnose.....	137
Figura 18 –	Exemplo de texto com poucas violações das correspondências som/grafia e das regras ortográficas. Criança do 3º ano. 1ª diagnose.....	137
Figura 19 –	Exemplo de texto sem violações das correspondências som/grafia e das regras ortográficas. Criança do 2º ano. 2ª diagnose.....	138
Figura 20 –	Exemplo de texto que não atende à solicitação do comando. Criança do 3º ano. 1ª diagnose .....	138
Figura 21 –	Exemplo de texto que atende parcialmente à solicitação do comando. Criança do 3º ano. 1ª diagnose.....	138

Figura 22 –	Exemplo de texto que atente plenamente à solicitação do comando. Criança do 2º ano. 2ª diagnose.....	139
Figura 23 –	Exemplo de texto que expressa outro gênero diferente do solicitado. Criança do 3º ano. 2ª diagnose.....	139
Figura 24 –	Exemplo de texto que não expressa completamente as características do gênero solicitado. Criança do 2º ano. 2ª diagnose .....	139
Figura 25 –	Exemplo de texto que expressa as características do gênero solicitado. Criança do 3º ano. 1ª diagnose.....	140
Figura 26 –	Exemplo de texto que não apresenta coesão. Criança do 2º ano. 2ª diagnose .....	140
Figura 27 –	Exemplo de texto que tenta estabelecer coesão. Criança do 3º ano. 2ª diagnose .....	140
Figura 28 –	Exemplo de texto que estabelece coesão. Criança do 3º ano. 2ª diagnose .....	141
Figura 29 –	Exemplo de texto com violações de concordância. Criança do 2º ano. 1ª diagnose .....	141
Figura 30 –	Exemplo de texto com poucos problemas de concordância. Criança do 3º ano. 1ª diagnose .....	141
Figura 31 –	Exemplo de texto com boa formação dos períodos. Criança do 2º ano. 2ª diagnose .....	142
Figura 32 –	Atividades em ficha trabalhadas por P1.....	149
Figura 33 –	Atividade em Ficha realizada por P1 em meio aos agrupamentos em grupo. Aula 7 (19/05/2016).....	161
Figura 34 –	Atividade em Ficha realizada por P1 em meio aos agrupamentos em duplas. Aula 8 (23/05/2016) .....	162
Figura 35 –	Jogos de alfabetização utilizados por P1. Aula 14 (18/10/2016).....	164
Figura 36 –	Atividades de ficha utilizadas por P2. Aula 06 (10/05/2016) e Aula 13 (20/09/2016).....	178
Figura 37 –	Atividade diferenciada utilizada por P2. Aula 02 (25/04/2016).....	191
Figura 38 –	Atividade diferenciada utilizada por P2 com o aluno 14. Aula 11 (06/09/2016).....	195
Figura 39 –	Atividades do caderno de reforço de A14.....	197
Figura 40 –	Escrita de texto de A15 na diagnose inicial.....	202
Figura 41 –	Escrita de texto de A15 na diagnose final.....	203

Figura 42 – Escrita de palavras e escrita de texto de A11 ao início e final do ano letivo .....	208
Figura 43 – Escrita de texto de A21 na diagnose inicial .....	209
Figura 44 – Escrita de texto de A21 na diagnose final.....	209
Figura 45 – Exemplos de cartelas contidas no jogo “Palavra Secreta” .....	224
Figura 46 – Atividades diferenciadas realizadas com A24 e os alunos dos grupos 01, 04 e 05.....	226
Figura 47 – Atividades diferenciadas realizadas com A11 e os alunos do grupo 02 .....	227
Figura 48 – Atividades diferenciadas realizadas na Aula 07 .....	228
Figura 49 – Atividade diferenciada realizada com os alunos do grupo 01, de nível alfabético consolidado .....	230
Figura 50 – Atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de A7 e A19.....	236
Figura 51 – Continuação das atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de A7 e A19.....	237
Figura 52 – Atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de A11, A15 e A18.....	238
Figura 53 – Escrita de texto dos alunos A5 e A10 na diagnose inicial .....	242
Figura 54 – Escrita de texto dos alunos A5 e A10 na diagnose final.....	242
Figura 55 – Escrita de palavra e escrita de texto de A7 ao início e final do ano letivo ....	248
Figura 56 – Escrita de texto de A18 na diagnose inicial .....	248
Figura 57 – Escrita de texto de A18 na diagnose final.....	248
Figura 58 – Atividades entregues aos grupos 01 e 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 01.....	258
Figura 59 – Atividades entregues ao grupo 03 para o trabalho nos ateliês da Aula 01 .....	258
Figura 60 – Atividades entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 01 .....	259
Figura 61 – Atividades entregues aos grupos 01 e 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 02.....	260
Figura 62 – Atividades entregues aos grupos 03 e 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 02.....	261
Figura 63 – Atividades com os fonemas /on/ e /om/ entregues ao grupo 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 05 .....	262
Figura 64 – Atividade envolvendo classes gramaticais entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 05 .....	262

Figura 65 –	Atividades que foram acrescentadas aos alunos dos grupos 01 e 03 para o trabalho nos ateliês da Aula 03 .....	265
Figura 66 –	Atividades com o fonema /ou/ entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 03.....	265
Figura 67 –	Atividades diferenciadas realizadas com A21 e A19 na Aula 01 .....	269
Figura 68 –	Atividade diferenciada realizada com A2, A5 e A6 na Aula 01.....	269
Figura 69 –	Atividades diferenciadas realizadas com A2 e A6 na Aula 03.....	270
Figura 70 –	Atividades diferenciadas contidas na pasta preta.....	272
Figura 71 –	Atividades diferenciadas contidas na pasta vermelha.....	273
Figura 72 –	Atividades diferenciadas contidas na pasta verde.....	274
Figura 73 –	Continuação das atividades diferenciadas contidas na pasta verde .....	275
Figura 74 –	Exemplos de avanço na escrita de A16 da hipótese pré-silábica para alfabética intermediária.....	277
Figura 75 –	Exemplos de avanço na escrita de A5 da hipótese silábico-alfabética para alfabética consolidada.....	278
Figura 76 –	Exemplos de avanço na escrita de A25 da hipótese alfabética inicial para alfabética consolidada.....	278

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Leitura.....	79
Quadro 2 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Produção de textos escritos.....	80
Quadro 3 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Análise Linguística- discursividade, textualidade e normatividade .....	81
Quadro 4 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Análise Linguística-apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	82
Quadro 5 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes a todos os campos de atuação.....	88
Quadro 6 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo da vida cotidiana .....	90
Quadro 7 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo da vida pública .....	91
Quadro 8 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa.....	92
Quadro 9 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo artístico-literário .....	93
Quadro 10 – Competências e habilidades trabalhadas e esperadas ao final do ciclo 2.....	96
Quadro 11 – Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa .....	116
Quadro 12 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 1º ano.....	146
Quadro 13 – Rotina de atividades da professora do primeiro ano (P1).....	147
Quadro 14 – Esquemas mobilizados por P1 no atendimento à heterogeneidade .....	154
Quadro 15 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 1º ano.....	168
Quadro 16 – Categorias de análise do perfil final de escrita de texto dos alunos do 1º ano .....	170
Quadro 17 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 2º ano .....	173
Quadro 18 – Categorias de análise do perfil inicial de escrita de texto dos alunos do 2º ano .....	174
Quadro 19 – Rotina de atividades da professora do segundo ano (P2) .....	176
Quadro 20 – Esquemas mobilizados por P2 no atendimento à heterogeneidade .....	182
Quadro 21 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 2º ano.....	200

Quadro 22 – Identificação dos alunos do 2º ano participantes das diagnoses iniciais e finais de escrita de texto .....	207
Quadro 23 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 3º ano .....	211
Quadro 24 – Categorias de análise do perfil inicial de escrita de texto dos alunos do 3º ano .....	212
Quadro 25 – Rotina de atividades da professora do terceiro ano (P3) em 2016 .....	213
Quadro 26 – Esquemas mobilizados por P3 no atendimento à heterogeneidade .....	218
Quadro 27 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 3º ano .....	240
Quadro 28 – Identificação dos alunos do 3º ano participantes das diagnoses iniciais e finais de escrita de texto .....	246
Quadro 29 – Perfil inicial de escrita dos alunos do CP .....	250
Quadro 30 – Rotina de atividades da professora do CP da França (PF) .....	251
Quadro 31 – Esquemas mobilizados por PF no atendimento à heterogeneidade .....	256
Quadro 32 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do CP .....	276

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos do 2º ano .....	204
Tabela 2 –	Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos do 3º ano .....	243

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Alfabético inicial
AII	Alfabético intermediário
AIII	Alfabético consolidado
AIV	Alfabético com escrita convencional
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BL	Baixa Legibilidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclos Básicos de Alfabetização
CE1	Curso Elementar 1
CE2	Curso Elementar 2
CEEL	Centro de Estudos e Linguagem
CM1	Curso Médio Primeiro Ano
CM2	Curso Médio Segundo Ano
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CP	Curso Preparatório
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEUG	Diploma de Estudos Universitários Gerais
ERTE	Equipe de Pesquisa Tecnológica em Educação
GS	Grande Seção
GT	Grupo de Trabalho
I	Ilegível
IUFM	Instituto Universitário de Formação de Professores
L	Legível
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASS	Matemática Aplicada e Ciências Sociais
MS	Média Seção
NA	Não Atende
P	Pré-silábico
PA	Atende Parcialmente

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCR	Prefeitura da cidade do Recife
PE	Pernambuco
PL	Atende Plenamente
PF	Professora Francesa do Curso Preparatório
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PI	Pré-silábico inicial
PII	Pré-silábico com início de fonetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PS	Pequena Seção
P1	Professora do 1º ano
P2	Professora do 2º ano
P3	Professora do 3º ano
RMER	Rede Municipal de Ensino de Recife
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
S	Silábico
SA	Silábico-alfabético
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
ZDP	Zonas de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	37
2.1	AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS APRENDIZES .....	37
2.1.1	<b>A constituição da alfabetização coletiva: como chegamos a esse modelo de ensino?</b> .....	37
2.1.2	<b>Os métodos de alfabetização: Concepções e práticas “tradicionais” e o modo de pensar a heterogeneidade de conhecimentos e as aprendizagens dos alunos</b> .....	44
2.1.3	<b>Novas perspectivas sobre alfabetização: Como pensar as práticas de ensino, a heterogeneidade de conhecimentos e as aprendizagens dos alunos</b> .....	51
2.1.3.1	A teoria da Psicogênese da Escrita: considerações e contribuições de sua didatização para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes .....	59
2.2	<b>A PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE E NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS</b> .....	67
2.2.1	<b>Proposições oficiais para os três anos iniciais do Ensino Fundamental: as estratégias presentes nos documentos brasileiros para os eixos de ensino da Língua Portuguesa</b> .....	77
2.2.2	<b>Proposições oficiais para os três anos iniciais da escola elementar: as estratégias presentes nos documentos franceses para o ensino da leitura e da escrita</b> .....	94
2.3	<b>SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	99
2.3.1	<b>A Construção dos Saberes na Ação: O professor como agente ativo de sua prática de alfabetização</b> .....	100
2.3.1.1	Os gêneros e esquemas profissionais .....	104
2.3.1.2	Os gestos profissionais e os gestos didáticos dos professores .....	106
<b>3</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	113
3.1	<b>OBJETIVOS</b> .....	113

3.2	DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	114
3.3	PROCEDIMENTOS .....	121
3.3.1	<b>A observação .....</b>	<b>121</b>
3.3.2	<b>As entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>124</b>
3.3.3	<b>As atividades diagnósticas.....</b>	<b>126</b>
3.3.3.1	Atividade de escrita de palavras .....	127
3.3.3.2	Atividade de escrita de texto.....	134
3.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	142
4	<b>ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE E ÀS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS .....</b>	<b>145</b>
4.1	PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P1) .....	145
4.1.1	<b>Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 1º ano e a organização da rotina da professora (P1) .....</b>	<b>145</b>
4.1.2	<b>O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>153</b>
4.1.3	<b>Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>167</b>
4.2	PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P2) .....	173
4.2.1	<b>Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 2º ano e a organização da rotina da professora (P2) .....</b>	<b>173</b>
4.2.2	<b>O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>181</b>
4.2.3	<b>Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>199</b>
4.3	PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P3) .....	210
4.3.1	<b>Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 3º ano e a organização da rotina da professora (P3) .....</b>	<b>210</b>
4.3.2	<b>O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>218</b>
4.3.3	<b>Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental .....</b>	<b>239</b>
4.4	PROFESSORA DO CURSO PREPARATÓRIO (PF) .....	250

4.4.1	Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do CP e a organização da rotina da professora (PF) .....	250
4.4.2	O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do CP na França.....	255
4.4.3	Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do CP .....	276
4.5	SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DO BRASIL E DA FRANÇA.....	279
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	284
	REFERÊNCIAS.....	292
	APÊNDICES .....	301
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS (APLICADO ÀS DOCENTES DO BRASIL).....	302
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS PROFESSORES (APLICADO À DOCENTE DA FRANÇA).....	303
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (REALIZADO COM AS DOCENTES DO BRASIL).....	304
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (REALIZADO COM A DOCENTE DA FRANÇA) .....	305
	APÊNDICE E – DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO INÍCIO DO ANO .....	306
	APÊNDICE F - DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO FINAL DO ANO .....	307
	APÊNDICE G – DIAGNOSE DE ESCRITA DE TEXTO REALIZADA NO INÍCIO DO ANO.....	308
	APÊNDICE H – DIAGNOSE DE ESCRITA DE TEXTO REALIZADA NO FINAL DO ANO .....	309

## 1 INTRODUÇÃO

As atuais discussões em torno do processo de alfabetização evidenciam que estamos vivendo tempos de reflexão e renovação no âmbito dessa etapa da escolarização no Brasil, a exemplo da promulgação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, sendo alvo de críticas que serão sinalizadas à posteriori. Embora a busca pela melhor maneira de alfabetizar os aprendizes não seja uma preocupação recente, percebemos, atualmente, uma atenção maior para com as aprendizagens dos alunos. Temos observado o crescente interesse de investigações sobre alfabetização, que atentam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento (ALBUQUERQUE, 2016; CRUZ, 2008; 2012; OLIVEIRA, 2004; 2010; SILVEIRA, 2013; SILVA, 2014; SÁ, 2015), o que indica esse movimento de protagonismo dos aprendizes no processo de alfabetização.

Na França, a atenção a esse fenômeno também tem sido evidenciada em estudos recentes, como na pesquisa de Goigoux (2016), que ao buscar identificar nas práticas de professores do Curso Preparatório (CP) e do Curso Elementar 1<sup>1</sup> o conteúdo, as tarefas e as formas de ensinar mais propícias à aprendizagem dos alunos, revela as dosagens e combinações que beneficiavam de maneira diferenciada os diversos públicos de aprendizes. Com isso, as progressões das aprendizagens também aparecem como ponto importante do estudo, revelando assim, o protagonismo dos alunos nesse processo de apropriação e consolidação da alfabetização.

Tal movimento de protagonismo teve início no Brasil na década de 1980, com a difusão dos estudos sobre a Psicogênese da Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Desde essa época, o campo da alfabetização vem propondo novos encaminhamentos, que buscam romper com a visão associacionista/empirista de alfabetização, a qual coloca o educando na posição de mero receptor de um código, como fazem os métodos tradicionais de alfabetização. Nesse caminho, em que se busca ultrapassar essa visão, vem-se abrindo espaço para a atual perspectiva de alfabetização, para a qual se faz necessário um trabalho sistemático de ensino das propriedades e das convenções do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA), como também dos usos e das funções sociais da leitura e da escrita, tomando o aprendiz como sujeito ativo desse processo.

---

<sup>1</sup> Na França, as turmas do CP, CE1 e CE2 correspondem ao três primeiros anos do Ensino Fundamental do Brasil (1º, 2º e 3º anos).

O surgimento dessas perspectivas teve, portanto, um significativo impacto no conceito de alfabetização. Isso porque não cabia mais a ideia de que, para ser alfabetizado, os sujeitos precisariam apenas saber ler e escrever em seu sentido mais restrito, sendo, então, necessário inserir esses sujeitos em práticas que contemplassem os usos sociais da leitura e da escrita. Nessa direção, estamos falando e defendendo um ensino pautado na perspectiva do alfabetizar letrando que propõe, desde a escolarização inicial, a realização de atividades que enfoquem tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a vivência de práticas de uso social da escrita (SOARES, 2006; LEAL, 2006; LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2006; MORAIS, 2012).

Nesse sentido, consideramos que os aprendizes já chegam à escola com conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Cabe à escola, instituição responsável pelo ensino desses eixos, garantir a formação de sujeitos capazes de se relacionar com o mundo letrado de maneira autônoma. Essa relação é entendida, atualmente, como um direito à educação, que se encontra previsto em lei. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) preveem a formação do cidadão e a sua inserção plena na sociedade por meio da educação.

Diante disso, os conhecimentos sobre a escrita trazidos pelos aprendizes de fora da escola, como também da Educação Infantil, precisam ser sistematizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sem imputá-los uma escolarização que distancie a leitura e a escrita aprendida na escola daquela existente nos espaços não escolares. No primeiro momento, serão esses conhecimentos trazidos de fora da escola e das experiências da Educação Infantil que refletirão a heterogeneidade do grupo-classe. Isso poderá influenciar as práticas desenvolvidas pelos professores, uma vez que o atendimento dos diferentes conhecimentos dos alunos sobre o ler e escrever demandam ações diferenciadas que levem em consideração as singularidades dos discentes.

Contudo, essa atenção à heterogeneidade de conhecimentos não acontece apenas no micro da sala de aula, por meio das práticas docentes, ela também tem ganhado espaço nas políticas públicas educacionais. A universalização do Ensino Fundamental para nove anos e a ampliação do processo de alfabetização para três anos, sinalizadas por meio da mudança de algumas leis, evidenciam a preocupação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também com os diferentes conhecimentos dos alunos. Promulgado na Lei nº 9.394, de 1996, sendo confirmado em 2001, na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, reaparecendo no PNE, em 2011, e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo PNE e deu outras providências ao plano, como a proposta de universalizar a Educação Infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade até 2016, o

Ensino Fundamental de nove anos assegura a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar e a sua inserção já aos seis anos de idade na escola.

Nos últimos anos, há uma tendência nacional no Brasil, independentemente do tipo de organização escolar adotada, de destinar os três primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização. Por isso, a nossa intenção em abarcar, na presente pesquisa, essas turmas que à época da pesquisa integravam o ciclo de alfabetização. Por outro lado, esse tempo de três anos também é estabelecido em outros países para as crianças aprenderem melhor e avançarem em suas aprendizagens, a exemplo da França, que atribui os três primeiros anos da escola elementar ao ciclo das aprendizagens fundamentais. No entanto, os índices de fracasso com a alfabetização nesse contexto não se igualam aos do Brasil, uma vez que na França a maioria dos alunos termina o primeiro ano da escola elementar, denominado de Curso Preparatório (CP), utilizando uma escrita alfabética mais ou menos conforme à forma oral, ou até uma escrita ortográfica, conforme o próprio estudo de Goigoux (2016) apresenta, o que nos estimulou a tomar essa classe como foco investigativo na França.

Todavia, é necessário destacar que, no Brasil, essa disposição tende a mudar a partir de 2019, tendo em vista a promulgação da última versão da Base Nacional Comum Curricular, que estipula os dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Com isso, há uma redução no tempo destinado à alfabetização dos alunos, pressionando professores e instituições escolares a cumprirem metas, mas sem fornecer subsídios para tais. Em outras palavras, tentam-se resolver problemas pontuais sem levar em consideração os contextos mais amplos, como as discussões acerca do histórico fracasso escolar no Brasil e as dificuldades, singularidades e diferentes ritmos de aprendizagem de cada aprendiz.

Sendo assim, essa antecipação parece preocupar-se mais com o tempo ideal para a alfabetização em detrimento do próprio conceito de alfabetização. Isso porque a proposta limita-se a uma noção de instrumentalização das práticas de leitura e escrita, na qual “[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (BNCC, 2017, p. 87). Além disso, desconsidera os direitos de aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que pressupõe um ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Entretanto, ressaltamos que de nada adianta ampliar ou reduzir o tempo destinado à alfabetização para três ou dois anos sem estabelecer metas e objetivos a serem atingidos em

cada ano. Isso porque corremos o risco de termos um grande número de crianças que, após três ou dois anos de escolarização, ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Talvez, a persistência dos índices de analfabetismo existentes no Brasil ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, revelados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), tenham sido um dos propulsores para a reformulação proposta pela BNCC. Contudo, se em 2014, com metas distribuídas ao longo dos três primeiros anos, apenas dois terços das crianças de escolas públicas concluíram a alfabetização com a aprendizagem da escrita considerada adequada, parece um tanto arriscado antecipar, para dois anos competências e habilidades, uma vez que isso pode acarretar em ainda mais exclusão.

Além disso, os objetivos propostos para a Educação Infantil na nova BNCC não garantem a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, ficando mais no âmbito do letramento, o que não acontece com os aprendizes da classe média que têm a oportunidade de vivenciar essa reflexão na escola desde essa etapa de escolarização. Na França, por exemplo, essa reflexão já é iniciada nas escolas maternas de instituições públicas, por intermédio do forte trabalho desenvolvido com a fonologia, mas sem uma pretensão de tornar as crianças alfabetizadas, embora isso possa vir a acontecer. Logo, também favorecem a rápida apropriação do sistema de escrita quando as crianças chegam às turmas do CP.

Por isso, Moraes (2006) defende a necessidade das crianças brasileiras já aos seis anos, no 1º ano do Ensino Fundamental, se apropriarem do SEA, ficando os outros dois anos destinados à continuidade e ao aprofundamento das propriedades e convenções do sistema e de outras habilidades. Essa apropriação, já no 1º ano, é importante devido ao fato de existir um “apartheid educacional” no Brasil (MORAIS, 2006), que marca o fracasso das crianças das camadas menos favorecidas na apropriação da alfabetização, por meio do seu baixo rendimento e da falta de uma Educação Infantil, que ainda não é assegurada às camadas populares.

Com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a implementação do ciclo de alfabetização (perspectiva em vigor na época da presente investigação), faz-se necessário discutir a importância de: já no 1º ano do Ensino Fundamental, garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças de seis anos; compreender os diferentes conhecimentos dos alunos acerca da leitura e da escrita que permeiam cada ano do ciclo; pensar em metodologias de alfabetização que visem ao alfabetizar letrando nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar a relação entre as práticas docentes e as aprendizagens dos alunos, tendo em vista a ampliação do tempo para alfabetizar as crianças.

Segundo Mainardes (2009), o termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil, e em outros países, para designar uma forma de organização que supera a perspectiva posta pelo regime de seriação, a qual classifica e homogeneiza os aprendizes. Nessa nova forma de organização, o referido autor pontua que, “[...] os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A reprovação é possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela é totalmente eliminada e substituída por outras formas de progressão dos alunos” (MAINARDES, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva dos ciclos, a proposta oficial visa a contribuir para o sucesso dos aprendizes na escola, para isso, amplia o tempo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a ideia é estar atento às diferentes demandas de conhecimentos existentes na sala de aula com o intuito de assegurar um ensino e uma aprendizagem eficazes para todos. Em termos gerais, Mainardes (2009, p. 14) esclarece que se trata de uma proposta progressista, “[...] uma vez que a sua implementação tem sido justificada como uma possibilidade real de criação de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender”.

Foi a partir da década de 1980 que vários estados e municípios passaram, segundo Barretto e Mitrulis (2001), a implantar os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), como uma alternativa que visava à redemocratização do ensino. Tal proposta eliminava a reprovação no final da 1ª série e, conseqüentemente, mudava o enfoque dado à avaliação, haja vista o maior tempo que passa a ser destinado às aprendizagens dos alunos. Tratava-se de uma iniciativa que tinha como foco apenas a alfabetização e que, posteriormente, foi estendida a outras etapas da escolarização.

No município do Recife, a primeira experiência de organização escolar em ciclos ocorreu no ano de 1986 e abrangeu toda a rede de ensino, atendendo 21.000 discentes de 6 a 8 anos de idade, bem como os chamados “fora de faixa”, de 9 a 14 anos (NASCIMENTO, 1995). Nessa época, a cidade passava por transformações políticas e sociais, com vistas ao processo de redemocratização do país, cuja situação educacional era de extrema degradação, em especial no 1º grau<sup>2</sup> de ensino. Diante disso, o ciclo de alfabetização gerou uma grande discussão acerca da educação e se tornou prioridade na referida rede municipal de ensino.

Contudo, essa proposta ganhou maior respaldo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), que em seu artigo 23, inclui a possibilidade de organização dos sistemas de ensino em ciclos. Sendo assim, a Rede Municipal de Ensino de

---

<sup>2</sup> O que se chamava de 1º grau de ensino corresponde, hoje, ao Ensino Fundamental.

Recife (RMER) implantou, efetivamente, os ciclos de aprendizagem a partir de 2001, estendendo essa perspectiva a todo o Ensino Fundamental. Nessa direção, os princípios da igualdade, do reconhecimento das diferenças, da integralidade e da autonomia (RECIFE, 2003) passaram a nortear a proposta de ensino da referida rede.

Em outras palavras, passou-se a priorizar pressupostos pautados em uma prática de ensino-aprendizagem em que são considerados os diversos ritmos de aprendizagens dos educandos, haja vista que a heterogeneidade é um aspecto presente nos discursos políticos e ideológicos da política de ciclos. Isso nos leva a pensar que deve existir um olhar cuidadoso sobre esse fenômeno nessa modalidade de organização escolar.

Entretanto, ressaltamos que essa ampliação de tempo destinada às aprendizagens dos alunos não assegura que a heterogeneidade de conhecimentos esteja sendo levada em consideração nas práticas de ensino. O estudo de Oliveira (2010) buscou analisar a existência (ou não) de uma progressão das atividades de língua portuguesa no interior do ciclo de alfabetização, tomando como base as práticas docentes realizadas em sala. Ao se respaldar nas ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, a autora priorizou a análise do tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens e ao erro do aprendiz, por entender a importância desses aspectos na escolarização em ciclos.

Os resultados dessa investigação apontaram a ausência de uma progressão efetiva das atividades de língua portuguesa ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, uma alta incidência de atividades realizadas no coletivo ou individualmente, a tímida frequência de atividades diversificadas ajustadas aos diferentes níveis de alunos e o tratamento do erro do aprendiz realizado no coletivo da sala de aula. Diante dos resultados, a autora chama a atenção para o fato de que não é suficiente apenas a garantia da não retenção ao final de cada ano do ciclo, mas enfatiza a necessidade de priorizar o atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagem e o avanço do educando no interior do ciclo. Com isso, Oliveira (2010) evidencia que o tipo de organização escolar adotado não é garantia de atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

A pesquisa que desenvolvemos no mestrado, no ano de 2014, também teve o foco no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Nessa investigação, procuramos analisar como professoras alfabetizadoras concebiam e praticavam o ensino de alfabetização com vistas a dar conta dos diferentes conhecimentos de leitura e escrita dos aprendizes do primeiro ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados revelou alguns saberes e práticas que atentavam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos, como também a dificuldade das professoras em lidar com esse fenômeno.

Isso nos chamou a atenção e impulsionou a continuarmos no doutorado com essa linha investigativa acerca do fenômeno da heterogeneidade.

A possibilidade de ter realizado, no período de agosto de 2017 a maio de 2018, o doutorado sanduíche na França, que se constitui em uma modalidade de estudo de pós-graduação no exterior como parte do doutorado brasileiro, também fomentou o interesse em apresentar a maneira como esse tema era tratado pelas docentes de lá. Isso porque tivemos a oportunidade de visitar e observar turmas dos anos iniciais de escolas da cidade de Lyon, o segundo maior município da França.

Além disso, ainda são poucos os estudos no âmbito da alfabetização que enfocam como questão central o atendimento à heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e escrita dos alunos. Ao realizarmos um levantamento dos trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anos de 2005 a 2015, no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no mesmo período, e nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), nos anos de 2013 e 2015, percebemos o quanto é incipiente a quantidade de investigações sobre essa temática.

O levantamento nos anais da ANPEd, realizado no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita) e 04 (Didática), evidenciaram apenas sete (07) trabalhos que, direta ou indiretamente, abordavam o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos. Essa busca foi realizada por meio de alguns descritores a serem identificados nos títulos das publicações, sendo estes: heterogeneidade; práticas de alfabetização no ciclo; a relação entre práticas de alfabetização e aprendizagens dos alunos; dificuldades de aprendizagem. Essa primeira identificação (nove trabalhos) nos direcionou para a leitura dos trabalhos na íntegra, levando-nos ao mapeamento de sete investigações que tratavam ou mencionavam, em suas análises, práticas de professoras voltadas ao atendimento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

A escolha em consultar os anais dessas reuniões ocorreu por ser esta uma associação de renome nacional no quesito referente à pesquisa e à produção de conhecimento na área de educação, que busca o desenvolvimento e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa nessa área no Brasil. Além disso, através das publicações nas reuniões anuais da ANPEd, conseguimos ter um panorama em nível nacional das produções que enfocaram a alfabetização e a heterogeneidade na última década.

Nessa perspectiva, também mapeamos as produções do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, por se tratar de uma fundação que também atua na expansão e consolidação da

pós-graduação em todos os estados do país. Para isso, fizemos um levantamento de programas da área de Educação, sendo selecionado treze<sup>3</sup>. Como descritores, utilizamos as palavras “Alfabetização” e “Heterogeneidade”, que evidenciaram um quantitativo total de 1.426 (mil quatrocentos e vinte e seis) dissertações e 395 (trezentas e noventa e cinco) teses. Após a leitura de todos os títulos e dos resumos de algumas destas produções, observamos que apenas 20 (vinte) trabalhos (14 dissertações e 06 teses) apresentavam relação com a presente temática investigativa, incidindo sobre os estados de Pernambuco e São Paulo.

Além disso, buscamos os trabalhos publicados em 2013 e 2015 nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização, com vistas a identificarmos o quanto o fenômeno da heterogeneidade tem sido focado nas produções de um congresso de nível nacional, que aborda temáticas relativas, única e exclusivamente, ao campo da alfabetização. Ao buscarmos, nos anais do CONBAIf, os trabalhos que apresentavam o tema da heterogeneidade, encontramos apenas 4 (quatro) produções que abordavam esse aspecto de maneira explícita em seus títulos.

Essa baixa incidência também pôde ser percebida no levantamento realizado no Banco de Dados de Teses e Dissertações da UFPE. Selecionamos as dissertações e teses da área de Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, por esta estar localizada no estado em que desenvolvemos a nossa investigação, o que possibilitou dispormos de um panorama sobre os estudos que já vêm sendo realizados sobre a alfabetização e o atendimento à heterogeneidade. Também escolhemos essa instituição pelo fato dela possuir um núcleo de pesquisa e extensão, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), que desenvolve atividades com vistas à melhoria da Educação Básica nessa área.

Inicialmente, foram encontradas, no período de 2005 a 2015, utilizando-se dos descritores “Alfabetização”; “Heterogeneidade”; “Práticas de ensino” e “Aprendizagem dos alunos”, um quantitativo de 323 (trezentas e vinte e três) dissertações de mestrado e 116 (cento e dezesseis) teses de doutorado em Educação. Contudo, entre essas produções, localizamos, após a leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos e de algumas publicações na íntegra, apenas 4 (quatro) dissertações e 3 (três) teses que abordavam o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização como uma inquietação de

---

<sup>3</sup> Educação; Educação (Currículo); Educação (Psicologia da Educação); Educação – Campus Catalão; Educação-Processos formativos e desigualdades sociais; Educação Científica e tecnológica; Educação e Contemporaneidade; Educação e Cultura; Educação e Ensino (MAIE); Educação em Ciências na Amazônia; Educação Escolar; Educação nas Ciências; Educação para a Ciência.

pesquisa, ou como um dado de análise do estudo, estando estas 7 (sete) produções incluídas no levantamento da CAPES, acima citado.

Diante desse panorama, é possível perceber o “nicho” em que essas publicações se encontram, haja vista a concentração de estudos acerca da heterogeneidade de conhecimentos desenvolvidos nos estados de Pernambuco e São Paulo. Além disso, a leitura geral dos trabalhos levantados já evidencia, quando a questão está centrada no trato da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos em sala, que as professoras têm despertado e levado em consideração em suas práticas alfabetizadoras o fenômeno da heterogeneidade, utilizando-se de estratégias que sinalizam o modo de lidar com esse aspecto no ambiente da sala de aula. No entanto, os estudos também têm evidenciado uma dificuldade/distanciamento em materializar práticas que considerem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, como também uma solidão das docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem das suas turmas.

Em virtude da necessidade de pesquisas que tratem esse fenômeno de maneira central e que revelem as diferentes maneiras de fazer dos docentes no atendimento dessa questão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tentando estabelecer as possíveis relações entre esse ensino e as aprendizagens dos alunos, nos propomos, na presente investigação, a analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e escrita em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e Lyon, e a progressão das aprendizagens dos alunos.

Tivemos o interesse de i) analisar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a escrita presente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) analisar os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas professoras no desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação e consolidação da escrita alfabética; iii) compreender como as professoras gerenciam os diferentes conhecimentos sobre a escrita dos alunos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; iv) analisar as progressões das turmas no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em escrita e as possíveis relações com a prática das professoras.

Para isso, tomamos como foco as práticas desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por entendermos que as ações docentes desenvolvidas nessa etapa assumem uma importância muito especial, tendo em vista que poderão refletir, de maneira muito significativa, nos processos subsequentes de aprendizagem dos alunos. A não apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental trará consequências negativas no percurso formativo do aprendiz. Nesse sentido,

o ciclo de alfabetização no Brasil assume uma grande responsabilidade: possibilitar à criança a apropriação das propriedades e convenções do SEA e a consolidação da leitura e da escrita, ampliando a inserção dos alunos no universo letrado.

Além disso, as experiências vivenciadas, por intermédio do doutorado sanduíche na escola francesa da cidade de Lyon, forneceram subsídios para pensarmos as práticas que andam sendo desenvolvidas com vistas à consolidação do sistema de escrita alfabética. As observações nesse novo contexto trouxeram um novo olhar sobre a alfabetização, como também a oportunidade de perceber como a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética era contemplada na ação docente. Diante disso, analisamos as ações tecidas pela professora do CP, com vistas a contrapormos práticas alfabetizadoras que acontecem em contextos políticos e sociais diferentes.

Nessa direção, nossas inquietações se assentaram, portanto, nas seguintes questões: as práticas alfabetizadoras vivenciadas na escola têm contribuído para as aprendizagens dos alunos? As crianças têm avançando em suas aprendizagens no decorrer do ano letivo? As práticas docentes têm atentado para a heterogeneidade de conhecimentos acerca da escrita apresentada pelos alunos? Como tais práticas são fabricada no cotidiano da sala de aula? Quais as possíveis limitações/dificuldades enfrentadas pelas professoras na fabricação de suas práticas de alfabetização para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita?

Algumas dessas indagações já foram pontos de nossa análise em estudo anterior (SILVA, 2014), no entanto, a proposta agora foi ampliar o foco para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola do Brasil, com a possibilidade de também analisar uma turma do Curso Preparatório (CP) da França, um contexto diferente do que é vivenciado em nosso país. Além disso, buscamos direcionar nosso olhar também para as aprendizagens dos alunos, com vistas a tecer possíveis relações entre estas e as práticas de ensino.

Embora saibamos que essa relação não se dá de maneira direta e que outros fatores externos à escola podem influenciar na construção das aprendizagens dos alunos, como, por exemplo, o contexto social no qual ele está inserido e o envolvimento em outros ambientes de aprendizagem, fizemos a opção de centrar nossas análises no ambiente da sala de aula, com o intuito de compreendermos o que tem sido desenvolvido nos espaços “oficiais” de ensino-aprendizagem. Assim, assumimos a necessidade de termos um objeto de estudo bem definido e a impossibilidade de em uma única investigação conseguirmos dar conta de tudo.

Por concebermos que as práticas de alfabetização são oficialmente fabricadas e (re)construídas cotidianamente no chão da escola, tivemos a intenção de identificar as

particularidades das boas práticas desenvolvidas em sala pelas docentes para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita alfabética, assim como, para a progressiva aprendizagem dos alunos. É nesse aspecto que se assenta a relevância dessa pesquisa, isso porque discutiremos sobre práticas de alfabetização bem sucedidas, buscando delinear referências de práticas adequadas para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos ao longo do ciclo de alfabetização.

Sendo assim, enveredar por essas discussões pode auxiliar um pouco mais na compreensão dos saberes e das práticas docentes no atendimento desse fenômeno. Posto isso, o nosso desafio se ancorou na perspectiva de contribuir para a relação entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, considerando nesse movimento a (re)construção das ações docentes com foco na heterogeneidade do grupo-classe, pois acreditamos que a aprendizagem promissora acontece quando os sujeitos são vistos e tratados em suas singularidades.

No que diz respeito aos capítulos que seguem, trouxemos à tona, inicialmente, uma discussão sobre a constituição da alfabetização coletiva e as diferentes perspectivas de alfabetização, fazendo uma relação destas com a maneira de atentar para o fenômeno da heterogeneidade no espaço da sala de aula. Nessa direção, discutimos o modo como chegamos ao modelo de ensino pautado em uma pedagogia coletiva, as concepções e práticas “tradicionais” de alfabetização, assim como as perspectivas mais “inovadoras” e a maneira como ambas lidam com os diferentes saberes dos alunos sobre a escrita.

Explicitamos, ainda, o debate sobre a proposta de ciclos, focando no modo de organização e surgimento dessa proposta em algumas cidades brasileiras, como também nas proposições oficiais destinadas aos três anos iniciais do Ensino Fundamental para o eixo de Língua Portuguesa, além de explicar como a alfabetização é contemplada na França. A partir dessa contextualização, colocamos em destaque a discussão acerca dos saberes docentes e a construção das práticas de alfabetização no cotidiano escolar, focando na Construção dos Saberes na Ação, em que o professor é tido como agente ativo de sua prática de alfabetização.

Depois da discussão teórica, apresentamos o percurso teórico-metodológico da investigação, explicitando os objetivos, o campo, os sujeitos e os procedimentos da pesquisa, como também o tipo de análise que utilizamos para tratarmos os dados coletados. A análise das práticas de alfabetização das docentes investigadas no atendimento à heterogeneidade e às aprendizagens dos alunos é abordada na seção seguinte, por meio de uma apreciação da rotina de todas as professoras investigadas e dos perfis de entrada e saída das turmas. A partir disso,

trazemos as considerações finais evidenciadas nos dados coletados e analisados, como também as referências e os apêndices.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como o foco de nossa investigação está centrado nas relações entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, no que diz respeito ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos aprendizes, buscamos traçar uma discussão que contemplasse as práticas mobilizadas pelas docentes no trato dessa heterogeneidade, e as aprendizagens dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.1 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS APRENDIZES**

Por entendermos que a alfabetização não se processa de forma espontânea, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de um ensino contínuo e progressivo dos princípios do sistema de escrita alfabética. Para isso, é importante que o professor desenvolva práticas adequadas a esse ensino, escolhendo e reconstruindo, dentre os muitos “modelos” de alfabetização, aqueles que consideram mais pertinentes à sua turma e ao contexto no qual atua. Nessa direção, as ações docentes podem se pautar em práticas “tradicionais” de ensino, em perspectivas mais “inovadoras” e, até mesmo, em uma mistura desses modelos, acarretando diferentes maneiras de perceber e tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. A seguir, discutiremos um pouco o percurso histórico de constituição da alfabetização coletiva, essas diferentes concepções de alfabetização, assim como o modo dessas perceberem a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes.

#### **2.1.1 A constituição da alfabetização coletiva: como chegamos a esse modelo de ensino?**

Atualmente, no cenário educacional brasileiro e de muitos outros países, o ensino encontra-se organizado, via de regra, de forma coletiva. Embora essa pedagogia esteja instaurada nas práticas escolares, é possível observarmos certos esforços para superar as limitações que esse modelo de ensino apresenta. Isso porque, em meio à massificação que caracteriza a pedagogia coletiva, muitos professores evidenciam esforços para estabelecer interações particulares e relações pedagógicas mais próximas dos alunos que precisam de atenção mais individualizada. Em outras palavras, tentam instaurar uma pedagogia diferenciada no interior do trabalho coletivo.

É importante ressaltar, porém, que esse ensino coletivo é fruto de uma construção histórica, pois nem sempre as instituições escolares ou as relações de ensino e aprendizagem tiveram sua organização respaldada nesse modelo. No Brasil, no período Colonial e até mesmo no Império, quando a educação ainda não era um direito de todos e não havia a obrigatoriedade de frequência à escola, observava-se intensa presença do ensino individual (FILHO; VIDAL, 2000), muitas vezes realizado em casa ou em espaços inadequados de sala de aula. Nesse modelo de ensino, o preceptor ou professor ensinava cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era constituída por vários alunos.

Salientamos que o modelo individual de ensino apresentou-se em múltiplas versões, sendo a mais econômica a variante doméstica, realizada informalmente em casa pelos familiares da criança. Ou seja, um método de instrução “[...] que ocorria em casa, onde a mãe ensinava os filhos e as filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam” (LOPES; FILHO; VEIGA, 2011, p. 140).

Além disso, também existiam os casos das famílias ricas que contratavam preceptores para a instrução dos seus filhos, incluindo, nesse ensino, a educação religiosa. Isso possibilitava, em ambos os casos, a aprendizagem da leitura em sociedades sem escolas, conforme sinaliza Chartier (2015), tendo em vista que o parente ou o preceptor mostrava-se à criança como um professor, fazendo uso de livros e acompanhando suas aprendizagens. Nessa relação, o progresso das crianças estava relacionado ao tempo e à disponibilidade dedicados ao ensino e à aprendizagem, como também ao “talento” do tutor.

A outra variante sob a qual o modo individual também se materializou diz respeito à versão escolar. Nesse espaço, não havia um programa de ensino com disciplinas, conteúdos ou matérias a serem ensinados, nem um calendário escolar organizado para os alunos. As lições de leitura aconteciam de maneira particular, mesmo diante de todo o grupo-classe, onde o professor verificava, individualmente, as aquisições de cada um de seus alunos. Chartier (2015) esclarece que, quanto maior era a classe, maior era a divisão do tempo para atender todos os alunos, havendo uma maior atenção com as crianças consideradas talentosas em detrimento das que fracassavam. Essa diferença de sucesso entre as crianças, conforme a autora supracitada, apresentava relação com a desigualdade de tempos destinados à aprendizagem de cada uma e às instruções particulares que recebiam. Isso porque as interações imediatas estabelecidas nessas relações de dualidade entre o aluno e o professor ou o preceptor ajudavam a superar as dificuldades com mais rapidez (CHARTIER, 2015).

Na Antiguidade, as crianças que iam à escola tinham a companhia de um escravo que assumia a função de repetidor do professor. Essa individualização do ensino durou até o

século XVIII e ainda perdurou em algumas famílias privilegiadas do século XX (CHARTIER, 2015). Segundo Frade (2013), essa modalidade teve ampla utilização devido a razões práticas, como a facilidade de acesso e a maneira como o ensino era transmitido, o que o levou a ser usado no Brasil durante todo o século XIX.

Todo esse cenário de utilização do método individual de ensino nos faz perceber que essa atenção individual dispensada pelo professor ou preceptor ao seu aluno não significava, necessariamente, atendimento à heterogeneidade, pois constituía apenas uma modalidade de ensino, no qual o atendimento acontecia de maneira individualizada. Nessa direção, havia problemas em relação à otimização do tempo de ensinar e aprender, como também, uma impossibilidade em escolarizar grandes grupos de aprendizes, pois

[...] a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco *eficiente* (FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

Diante disso e da intensa propaganda já disseminada no contexto brasileiro à época do Império acerca do método mútuo e dos seus benefícios, Dom Pedro I, no ano de 1827, tornou obrigatório em todas as escolas do Brasil essa modalidade de ensino, que objetivava ensinar diferentes conteúdos a grupos heterogêneos de alunos no mesmo espaço e tempo (FRADE, 2013). Ou seja, firmava-se o tempo escolar, por meio da organização sequencial dos conteúdos escolares. Isso evidenciava uma primeira tentativa de, diferentemente do método individual, otimizar o tempo de ensino e aprendizagem, pois nessa modalidade os alunos se sentavam enfileirados, em um salão amplo, organizados em bancadas, com cada bancada tendo acesso ao mesmo conhecimento, embora fizessem coisas diferentes.

Sendo assim, o método mútuo, também conhecido como monitorial ou lancasteriano, representava um modelo econômico de ensino, uma vez que até mil crianças poderiam ser instruídas sob a orientação de um único mestre. Para isso, bastava apenas que o professor dispusesse de espaço e materiais adequados, assim como, de alunos-monitores que os ajudavam na relação com o grupo de aprendizes.

Tais monitores, que eram orientados pelo mestre, correspondiam aos bons alunos e tinham a função de fazer um grupo de crianças aprenderem. Nessa perspectiva, eles desenvolviam um trabalho com letras e sílabas, mostrando-as ou soletrando-as para os demais alunos, fazendo-os repetir, além de interrogá-los e corrigi-los, entre outras coisas (CHARTIER, 2015). Ou seja, trabalhavam executando funções similares à do professor.

Com isso, as crianças podiam ensinar às outras crianças, tornando-se professoras de seus colegas, no qual o lema era possibilitar as trocas de conhecimento entre os pares, como também relações de apoio, desconstruindo o autoritarismo da relação entre o professor e o aluno. Porém, conforme explica Chartier (2015, p. 67, tradução nossa), nessas ações de monitoramento, “a ordem é hierárquica, estritamente decrescente, o que limita o significado da expressão ‘reciprocidade de ensino entre dois escolares’, ao fato de que ‘o mais capaz ensina ao menos capaz’”.

Tratava-se, portanto, de um método em que o professor dependia dos alunos mais avançados, pois eram estes que se dirigiam à maioria dos aprendizes. Logo, quando os monitores faltavam, o mestre acabava recorrendo ao método individual. Segundo Chartier (2015), o método mútuo surgiu na Inglaterra e o intuito maior era possibilitar a instrução de muitos alunos, mas sem focar na educação moral ou religiosa. Na França, “em 1833, segundo o manual geral, das 42000 escolas, 1400 utilizavam o método mútuo, 24000 o modelo simultâneo e 16600 ainda usavam o modo individual” (CHARTIER, 2015, p. 69, tradução nossa).

Embora o quantitativo de escolas com o método mútuo não fosse numeroso, esse modelo contava com professores independentes, que se responsabilizavam pela abertura de escolas gratuitas. Para isso, mobilizavam, muitas vezes, suas famílias e buscavam apoio nas prefeituras, indústrias ou em outros patronos que pudessem subsidiar suas propostas, enquanto que as ordens religiosas estavam sob a autoridade dos bispos e não do poder civil (CHARTIER, 2015). Por esse motivo, na França, a escola com o modelo mútuo foi atrelada ao partido liberal, ao passo que o método simultâneo (modelo de ensino no qual um único professor ministra os mesmos conteúdos para um grupo de alunos com níveis de conhecimentos semelhantes) correspondia ao partido católico.

Entretanto, o modelo mútuo não se estabeleceu e, por questões de ordem econômica e de descentralização, acabou declinando a partir de 1.840 em favor do ensino simultâneo ou individual. Nessa direção, abriu-se espaço para os chamados “métodos mistos”, “[...] os quais buscam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do ‘método simultâneo’” (LOPES; FILHO; VEIGA, 2011, p. 142).

Segundo Frade (2013, p.74, tradução nossa), os obstáculos para implantação do modelo mútuo eram que “as escolas mútuas foram projetadas para supervisionar números muito grandes [de alunos] e, no Brasil, as escolas com mais de cem alunos são tão raras quanto os professores qualificados para trabalhar de acordo com esse modelo”. Além disso,

Lopes, Filho e Veiga (2011) reforçam que esse modelo não emplacou no Brasil pela falta de investimentos na educação, pela indisponibilidade de material didático-pedagógico para todos os alunos e pela ausência de local adequado.

Todos reconheciam, conforme sinalizam Filho e Vidal (2000), que para abrigar o grande quantitativo de alunos previsto no modelo mútuo de ensino, fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares, sendo esse aspecto condição imprescindível para o êxito desse modelo. Como essas novas construções não aconteceram e a implantação ocorreu em prédios que já existiam e não se adequavam às demandas existentes, tivemos, dentre os aspectos supracitados, um fator importante de não efetivação do método mútuo.

Ressaltamos que, embora o modelo mútuo de ensino não tenha se estabelecido no Brasil na época do Império e nem nas escolas francesas em 1833, a busca pela instrução em massa continuou levando à utilização do método simultâneo. Foi a partir de 1870 que passou a vigorar na legislação brasileira o uso do modelo simultâneo nas escolas. Nessa década,

[...] os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construir espaços específicos para a realização da educação primária (FILHO; VIDAL, 2000, p. 23).

Entretanto, apesar desse debate em torno da constituição de espaços escolares adequados para a realização da educação primária ter sido algo presente desde a segunda metade do século XVIII, precisou-se esperar até metade do século XIX para se consolidar, primeiro em São Paulo e, posteriormente, em vários estados brasileiros, a proposta dos grupos escolares (FILHO; VIDAL, 2000). Por meio deles, buscou-se dar vez à República e seu projeto educativo.

Nessa conjuntura, instalaram-se as escolas seriadas e difundiu-se o método simultâneo, no qual, “de acordo com sua faixa etária e seu nível de conhecimento, os alunos passariam a se organizar em turmas classificadas em séries e o professor ou professora passaria a desenvolver atividades coletivas com eles, utilizando um mesmo material didático” (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002, p. 27). Também é nesse momento que os livros didáticos passam a ser utilizados coletivamente, apesar de já haver duas edições brasileiras de livros didáticos publicadas na época do Império, conforme sinaliza Frade (2013).

Isso possibilitou a otimização do tempo de ensinar e aprender, além de demandar um espaço próprio para o ensino, haja vista a proposta de organização em classes, que rompia

com as ideias educacionais da época do Império. “Muitos projetos propunham uma variação do tamanho das salas em função da seriação do ensino. As salas das séries iniciais tinham dimensões maiores que as das séries finais do curso primário” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Além disso, essa representação evidenciava uma primeira dimensão do tempo escolar que foi imposta pelo ensino simultâneo. Com a divisão das classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, tendo que executar uma mesma atividade ao mesmo tempo sob a orientação de uma professora, às vezes junto a uma assistente, o modelo simultâneo de ensino ia se consolidando.

Nesse método, há alguns aspectos importantes que ganharam peso na estrutura composicional escolar, a saber: a entrada de todos os alunos ao mesmo tempo na escola; a assiduidade e pontualidade, pois a ideia consiste em realizar um ensino e aprendizagem padrão para todos os aprendizes. Para isso, é necessário que todos iniciem seus estudos conjuntamente e não falem às aulas, com vistas a não atrasarem os conteúdos e nem ficarem em “desvantagem” em relação ao coletivo da sala.

Nessa direção, havia “o detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, [que] indicava o intuito de delimitar o tempo escolar” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). Esse aspecto, priorizado desde o princípio da proposta de escolarização de massas, passou a contar com instrumentos, como os relógios, as campainhas e sinetas, que se tornaram materiais básicos dos grupos escolares. Com isso, a escola foi se tornando uma instituição específica, com seu tempo e espaço próprio.

No entanto, é importante ressaltar que a implantação do modelo simultâneo de ensino não aconteceu rapidamente e nem de forma instantânea, pelo contrário, as escolas encontraram muitas dificuldades em se desvencilhar do método mútuo e de instituir o ensino simultâneo. Nos primeiros anos do período republicano, os “grupos de alunos encontravam-se ainda sob a regência dos monitores que usam o método individual. Contudo, os grupos de alguns mesclavam-se ‘seções’ ou ‘divisões’ para se trabalhar a instrução simultânea em galerias” (SAVIANI *et al.*, 2006, p. 39).

Isso nos leva a perceber que esse processo de escolarização de massa não aconteceu de forma linear e estanque, onde, primeiro, tivemos a utilização do método individual, seguido do mútuo, para, enfim, chegarmos ao método simultâneo, mas, sim, de maneira concomitante, com a mistura e, até mesmo, resistência desses diferentes modelos. Além disso, essa nova conjuntura instaurada com o método simultâneo também não possibilitou o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos do grupo-classe. Isso porque a utilização do livro didático,

o sistema de seriação, com turmas organizadas em série de acordo com faixa etária e nível de conhecimento, e o emprego do referido método imprimiram uma homogeneização e padronização do ensino.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que o método simultâneo se caracteriza “pela classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento; pela realização conjunta dos mesmos estudos, por meio dos mesmos livros e deveres; pela preleção a todos em lugar de a um só; pela realização de atividades em todas as classes de uma escola” (BATISTA; GALVÃO; KINKLE, 2002, p. 27).

Entretanto, esclarecemos, com base em Frade (2007, p. 30), que

Embora os métodos [de ensino] não tivessem se realizado de maneira tão pura na escolarização brasileira, havendo a ideia de organizações mistas e, ainda hoje, quando o método simultâneo é cristalizado, as escolas criam estratégias de ensino em classes, individual ou em grupos maiores. Sabemos que as diferentes formas condicionam as maneiras com que se trabalham os conteúdos, sobretudo de alfabetização.

Por isso, quando se propõe um único tipo de atividade, com exigências e expectativas homogêneas para todos os alunos, ou seja, quando apenas se padroniza o ensino, conforme os modelos tradicionais de alfabetização, que discutiremos na seção a seguir, as diferenças, embora presentes no espaço da sala de aula, são ignoradas. Nessa perspectiva, chamamos a atenção para o fato de que essa padronização, característica desses métodos, como também do sistema de seriação, não atende aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita presentes nas salas de alfabetização, uma vez que não é levada em consideração a possibilidade de os alunos apresentarem diferentes conhecimentos.

Diante disso, sinalizamos para a possibilidade de haver uma relação entre os métodos de ensino e os métodos de alfabetização e antecipamos a discussão que será problematizada a seguir, apontando para o caráter homogeneizador pelo qual os métodos tradicionais tratam os alunos, que, nessa perspectiva, são considerados como seres desprovidos de singularidades, devendo se adaptar às padronizações e à uniformidade do ensino. Aqui, não se considera a heterogeneidade da turma e nem a possibilidade de diferentes conhecimentos e percursos. É esse o modelo de organização do ensino que é usado, de modo geral, até os dias atuais na maioria das escolas brasileiras.

No entanto, é importante salientar que o ensino voltado tanto para o coletivo da sala quanto para as necessidades individuais dos aprendizes não se constitui em uma tarefa fácil. Trata-se, na verdade, de um desafio a ser enfrentado pelos professores que regem seu grupo-

classe, haja vista que o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética no contexto de uma pedagogia coletiva demanda práticas de ensino diferenciadas e individualizadas, com vistas a atender as necessidades postas por cada aprendiz.

A seguir, discutiremos como se dá a organização dos métodos de alfabetização e a maneira como estes percebem o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos.

### **2.1.2 Os métodos de alfabetização: Concepções e práticas “tradicionais” e o modo de pensar a heterogeneidade de conhecimentos e as aprendizagens dos alunos**

Para entendermos como a heterogeneidade de conhecimentos é percebida pela perspectiva “tradicional” de ensino, faz-se necessário conhecermos os “modelos” tradicionais de alfabetização que se fizeram, e ainda se fazem, presentes no cenário brasileiro e francês de educação e refletirmos sobre a influência deles no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, que é um fenômeno presente em todo e qualquer contexto de sala de aula.

Nessa direção, faz-se necessário compreendermos o percurso histórico pelo qual passaram os métodos de alfabetização, tendo em vista que, no decorrer da história, houve um movimento de contínua alternância entre métodos “inovadores” e “tradicionais”. Esse movimento, segundo Soares (2016), teve início no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, enquanto que na França as queixas acerca do método da soletração já aconteciam no século XVIII, conforme sinaliza Chartier (2016). A alternância metodológica acontecia com vistas a superar as dificuldades do método precedente.

Sendo assim, como a pretensão da alfabetização é, em linhas gerais, garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, um “novo” método era proposto com vistas a contemplar essas aprendizagens que, ao não serem plenamente alcançadas, acabavam por criticar, negar e substituir o método anterior por outro “novo”, sendo o anterior qualificado de “tradicional”. Este outro “novo”, ao não conseguir dar conta das aprendizagens da leitura e escrita, era também negado e substituído por mais um “novo”, que, algumas vezes, tratava-se apenas da retomada de um método já taxado como “tradicional”, mas que ressurgia como “novo” e, assim, sucessivamente (BRASLAVSKY, 1988; MORTATTI, 2000; SOARES, 2016).

Essas alternâncias, ocorridas no decorrer da história da alfabetização, evidenciam a preocupação em garantir a aprendizagem da leitura e da escrita que, antes das últimas décadas do século XIX, não eram tomadas como aspectos relevantes, tendo em vista “[...] que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais

especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases” (SOARES, 2016, p. 17). Ou seja, uma perspectiva centrada no método da soletração, que dispõe de uma aprendizagem com foco na grafia, desconsiderando-se as relações entre oralidade e escrita e as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos aprendizes.

É no período compreendido entre as últimas décadas do século XIX e o início do século XX que se delineiam duas vias de evolução no campo dos métodos de alfabetização. Por um lado, com a progressiva atenção dada ao valor sonoro das letras e sílabas houve um avanço do método da soletração, centrado no nome da letra, para os métodos fônicos e silábicos, denominados de sintéticos. Por outro lado, com a necessidade de propor uma aprendizagem significativa, com foco na compreensão da palavra escrita para a partir dela trabalhar o valor sonoro da sílaba e dos grafemas, surge o segundo grupo de métodos, denominados de analíticos.

Podemos esclarecer, de imediato, que, embora apresentassem discordâncias quanto à unidade linguística que seria tomada como ponto de partida no processo de alfabetização, tais métodos não se diferenciavam do ponto de vista da maneira de perceber esse processo: aprendizagem de um código a ser memorizado pelos alunos, inserindo-se, assim, em um mesmo paradigma pedagógico e psicológico, o associacionismo. Ao respaldar-se nesse paradigma, acreditava-se que todos os alunos iriam aprender da mesma forma, por meio de um processo de associação de ideias que partiriam das mais simples às mais complexas, sendo a aprendizagem algo mecanizado, “construído” sem a participação inteligente e compreensiva de quem a realizava.

Chartier (2016, p. 285) expõe que o método silábico “majoritário na França desde o início do século XX [...] lhes parecia arcaico, já que favorecia uma leitura mecânica e sem compreensão, centrada na oralização das palavras pela decifração das sílabas.”. Essas críticas, segundo a autora, também eram feitas ao método da soletração, ao qual se tinha renunciado em meados do século XIX.

No quadro desses métodos, não se considerava, via de regra, a necessidade de propor aos alunos atividades diferenciadas que considerassem os diferentes conhecimentos e percursos dos aprendizes, uma vez que as atividades padronizadas e coletivas seriam suficientes para garantir que todas as crianças de uma turma, considerada como homogênea, memorizassem o código. Em outras palavras, os diferentes conhecimentos acerca da leitura e escrita que permeavam a sala de aula não eram levados em consideração.

Nessa direção, Soares (2016) esclarece que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos têm como pressupostos a perspectiva de possibilitar a apropriação da tecnologia da escrita. Tal apropriação aconteceria por meio de estímulos externos selecionados cuidadosamente ou construídos de maneira artificial, tendo em vista que a orientação adotada por essas abordagens prima pelo controle da aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Ou seja, palavras, sentenças, textos, sílabas, fonemas, ou qualquer que seja a unidade linguística priorizada, são intencionalmente e cuidadosamente selecionados para servir à aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Além disso, os dois grupos de métodos priorizam a ideia de que a criança precisa, primeiramente, ter o domínio do código escrito para, posteriormente, desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita. Assim, nas duas orientações, o domínio da escrita é considerado como condição e pré-requisito para o desenvolvimento dessas habilidades, isto é, primeiro aprende-se a codificar e decodificar, para depois ter a possibilidade de aprender a escrever histórias, poemas, ler textos, livros, dentre outros materiais do universo letrado. Por isso, o trabalho com produção textual era praticamente inexistente, sendo inconcebível o desenvolvimento de um trabalho simultâneo de apropriação do código alfabético e produção de textos, haja vista que, na perspectiva tradicional de ensino, o mais importante é a codificação e decodificação da escrita e da leitura.

Isso está diretamente relacionado à maneira como a escrita é considerada no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ferreiro (2001, p. 10, grifos da autora), “a escrita pode ser considerada como uma **representação** da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Ao considerá-la enquanto um sistema de representação, estamos entendendo que para dominá-lo “[...] o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades” (MORAIS, 2005, p. 33), sobre o que a escrita nota e o que ela representa, uma vez que estas não se encontram “definidas” *a priori* em sua mente. Por outro lado, “[a]o concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)” (FERREIRO, 2001, p. 14), desconsiderando a ideia de compreensão das propriedades e convenções do SEA.

Diante disso, e apoiando-se em uma perspectiva de escrita enquanto código, os métodos sintéticos englobam a soletração, o método fônico e a silabação, e o processo de alfabetização parte, segundo Carvalho (2008), da letra – enfatizando a combinação do nome das letras para a formação de sílabas e palavras –, do fonema – centrando sua análise no

isolamento e na combinação de fonemas –, ou da sílaba – reportando-se ao mecanismo da combinatória das unidades silábicas.

Segundo Frade (2007), o método da soletração apresenta uma sequência modelar: primeiramente, as letras do alfabeto são decoradas, de forma oral; em seguida, passa-se ao reconhecimento delas, que, inicialmente, é feito em pequenas sequências, depois na sequência de todo o alfabeto e, por fim, a partir das letras isoladas. No caso dos silabários, o foco incide sobre todas as combinações de sílabas possíveis e a estratégia é cantá-las e memorizá-las. Já no método fônico, acontece primeiro o ensino da forma e do som das vogais e, posteriormente, das consoantes, a partir das quais são gradativamente estabelecidas relações mais complexas. Nesse método, cada letra (grafema) é apresentada com um som (fonema), que, ao se juntar com outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Braslavsky (1988) ainda acrescenta que há uma proposta do método fônico que segue o caminho inverso a esse, sendo o trabalho iniciado pela percepção auditiva, a fim de codificar cada som mediante uma letra.

Com isso, observamos que, embora o foco do processo esteja centrado em diferentes unidades, todos esses métodos enfatizam a memorização e a “codificação” e “decodificação” da escrita de forma homogênea pelo coletivo da sala de aula, como também a não compreensão, como bem analisa Carvalho (2008). Além disso, separam o processo de alfabetização e letramento, instaurando a perspectiva de que a apropriação da leitura e da escrita como prática social é posterior ao desenvolvimento das capacidades de “codificar” e “decodificar”.

Embora a utilização desses métodos remonte ao passado, é possível percebermos, recentemente no Brasil, uma retomada desses métodos tradicionais de alfabetização, especialmente do método fônico, com o discurso de que este seria a salvação para o problema da alfabetização no país. Nesse movimento de retorno, existem grupos que se mostram contrários e outros que defendem essa volta, esses últimos motivados, principalmente, por interesses comerciais implicados na venda de materiais didáticos.

Muitos desses defensores do método fônico reduzem o trabalho da consciência fonológica<sup>4</sup>, à consciência fonêmica, ou seja, à capacidade exclusiva de manipular fonemas, de segmentar as palavras nas menores unidades de som (FREITAS, 2004). Pudemos observar,

---

<sup>4</sup> É necessário pontuarmos que para chegar à fase de fonetização da escrita, na qual se realiza as correspondências sonoras entre as partes faladas e escritas, o indivíduo precisará desenvolver a sua consciência fonológica, que corresponde a um “[...] conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2006, p. 60). Tais reflexões agirão como um facilitador para a aquisição da escrita, tendo em vista que o caráter heterogêneo da consciência fonológica, que será logo mais explicado, permitirá ao sujeito pensar sobre a leitura e a escrita, fazendo julgamentos e análises sobre os sons das palavras e as letras que os representam (FREITAS, 2004).

mediante estudo já realizado (SILVA, 2012), que o método fônico demanda uma sobrecarga cognitiva do aprendiz, que é exposto durante uma semana ao trabalho com determinado fonema, cuja pronúncia isolada é vista como pré-requisito para a alfabetização. Sendo assim, não há a preocupação com a heterogeneidade da turma, uma vez que a proposta está centrada em atividades padronizadas para o grupo.

Ainda em relação aos métodos sintéticos, destacamos outra questão relacionada à compreensão, uma vez que, segundo Braslavsky (1988), opera-se com elementos não significativos das palavras. Diante disso, evidenciou-se, na história da alfabetização, a necessidade de suprir essa limitação e alcançar uma leitura compreensiva, com base em unidades significativas da linguagem. Nessa direção, “passou-se a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas [...]” (SOARES, 2016, p. 18).

Essa discussão deu origem ao segundo grupo de métodos que se alternaram no decorrer da história da alfabetização, os chamados métodos analíticos (também denominados de globais), que tomavam como unidade inicial de análise, conforme Braslavsky (1988), a palavra; a frase; a oração; a estória; o texto livre; e as experiências com a linguagem (método difundido em países de língua inglesa, que tem como fonte de material de linguagem os relatos de experiência das crianças com sua própria linguagem).

Segundo Braslavsky (1988), o método da palavra admite duas versões: o método da palavra total e o método da palavra geradora. Em ambas as situações, o foco recai, mesmo que de maneira diferenciada, sobre a palavra, ao invés da letra ou som. No primeiro caso, associava-se a palavra a uma imagem que possibilitava ao aluno adivinhar o significado da escrita, ou, por outro lado, aprendia-se essa palavra por meio da memorização, sem fazer qualquer associação a imagens ou coisas. Já no segundo caso, embora também houvesse a associação da palavra à imagem, essa era decomposta em sílabas, depois em letras para, posteriormente, acontecer uma recomposição das sílabas e se chegar à síntese da palavra primitiva. Segundo Morais (2012), no método da palavração, ensinavam-se os alunos a identificarem um repertório de palavras para, depois, reparti-las em sílabas e, as sílabas, em letras ou fonemas. Tratava-se, portanto, de um ensino padronizado para todas as crianças da classe e que desconsiderava, mais uma vez, a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes.

Em relação ao método da frase, Braslavsky (1988) esclarece que se trata de uma perspectiva que busca utilizar um conjunto de palavras com sentido, tendo o sintagma

nominal ou as orações simples como ponto de partida para o trabalho. Esse também é o procedimento utilizado pelo método da oração, que intenciona essa busca de sentidos em contextos mais amplos e complexos. Já o método da estória envereda pelo caminho da memorização, acreditando que a criança ao ouvir e vivenciar repetidas vezes uma mesma estória, conseguiria reter seu conteúdo e fazer a identificação das palavras ao repetir o texto memorizado. Ou seja, acredita-se na homogeneização do ensino e das aprendizagens.

Por fim, o método do texto livre prima seu trabalho na escrita que o adulto faz a partir do que as crianças comunicam, sendo o texto usado para o estabelecimento de correlações entre o que está escrito e o que se diz verbalmente, encontrando, então, relações entre as palavras, sílabas e fonemas. Contudo, não há uma diversificação das atividades e nem uma atenção individualizada aos diferentes conhecimentos acerca da leitura e escrita apresentados pelos alunos.

Morais (2012) explica, ainda, que no método da sentencição, memorizavam-se as sentenças completas para, a partir delas, tratar isoladamente as palavras e, posteriormente, as partes menores dessas palavras; e no método de contos, os alunos eram expostos a narrativas artificiais (preparadas com vistas à alfabetização) e, por meio delas, abordavam-se as frases isoladamente e delas selecionavam-se algumas palavras para, enfim, focar as sílabas ou os fonemas.

Sendo assim, no caso desses métodos, a prioridade está, conforme analisa Mortatti (2006), em um ensino de leitura que parta do global, do estudo do “todo” para as partes menores, em que se procura romper com o princípio da decifração. Esse “todo” poderia ser a palavra, a sentença ou a historieta. Nessa direção, observamos que a sucessão de métodos não deixou de tratar a escrita como um código e que as mudanças que aconteciam se davam em relação ao ponto de partida do processo de ensino da leitura e da escrita. Com isso, podemos inferir que a maneira de compreender a alfabetização continuava a mesma e, tal como nos métodos sintéticos, também se desconsideravam as diferenças entre as crianças quanto aos seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

É válido expormos que outro tipo de método também se fez presente no processo histórico da alfabetização. Não se trata, porém, de algo totalmente diferente, mas, sim, de uma combinação entre os métodos já existentes e que passaram a ser utilizados, segundo Mortatti (2008), a partir da década de 1920 até o final da década de 1970. Eram os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. Nesse contexto, a autora esclarece que as preocupações em torno do método vão sendo

relativizadas e que as acirradas disputas presentes entre os métodos sintéticos e analíticos são atenuadas quando esse novo modelo se estabelece.

Essa relativização acerca da importância dos métodos acontece, principalmente, por conta da repercussão e institucionalização das bases psicológicas da alfabetização, até então novas e revolucionárias, contidas no livro e nos “Testes ABC” de Lourenço Filho, para verificar a maturidade de capacidades específicas para aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo desse enfoque, Lourenço Filho acreditava que alguns fatores poderiam impedir o início da aprendizagem sistemática do ler e escrever e que as mesmas estariam relacionadas à falta de maturidade dos estudantes, como, por exemplo: a coordenação viso-motora; coordenação auditivo-motora; memória visual; memória auditiva; capacidade de prolação; resistência à ecolalia; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida e compreensão geral (CORRÊA; SANTOS, 1996, p. 4).

Nesse sentido, os testes verificavam a prontidão para a alfabetização, sendo de responsabilidade da escola a correção dessas imaturidades, por meio de um trabalho reeducativo de educação compensatória. A ideia, então, dos testes ABC era medir o nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e da escrita, buscando-se a eficácia e a racionalização da alfabetização. Isso conduzia a uma homogeneização dos alfabetizandos e, conseqüentemente, das classes de alfabetização.

Desse ponto de vista, a importância, antes atribuída aos métodos, passou a ser secundarizada, persistindo, no entanto, a perspectiva instrumental do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. Diante disso, analisamos que independentemente dos métodos – sintéticos, analíticos ou mistos – utilizados no processo de alfabetização, havia uma prevalência do ensino sobre a aprendizagem, ou seja, uma preocupação acerca “do que” ensinar em detrimento do “como” os alunos aprendiam, além de inexistir uma atenção à heterogeneidade de conhecimentos que permeava a classe.

Segundo Soares (2016, p. 20), tanto nas abordagens sintéticas quanto nas analíticas, há um pressuposto de que a criança aprende por “estratégias perceptivas”, sendo os métodos sintéticos voltados à percepção auditiva, ou seja, às relações entre o oral e o escrito; e os analíticos à percepção visual, às relações entre o escrito e o oral. Nessa direção, os dois modelos consideram a criança como um sujeito passivo, sendo a relação de ensino-aprendizagem baseada em uma perspectiva transmissiva e receptiva. Em outras palavras, um ensino em que o aprendiz é destinado à função de receber os conhecimentos que lhe são transmitidos por meio dos métodos.

Além disso, a escrita era considerada, tanto nos métodos sintéticos quanto nos analíticos, como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, o que traz implicações para o processo de alfabetização. Nessa perspectiva, leva-se em consideração, primeiramente, a capacidade do aprendiz em diferenciar duas formas visuais ou auditivas próximas em detrimento de outros aspectos mais relevantes. Para isso, Morais (2005, p. 39) explica que, nessa concepção de escrita como código, “[...] os alunos deveriam alcançar um estado de ‘prontidão’, no tocante a habilidades como: ‘coordenação motora fina e grossa’, ‘discriminação visual’, ‘discriminação auditiva’, ‘memória visual’, ‘memória auditiva’, ‘equilíbrio’, ‘lateralidade’, etc.”.

Isso nos leva a perceber que os métodos tradicionais de alfabetização, ao considerarem a escrita como um código, acreditam que a memorização seria suficiente para o aprendiz se alfabetizar, desconsiderando a necessidade de levá-lo a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Nessa perspectiva, não há necessidade de refletir sobre o sistema de escrita, como também de propor atividades diferenciadas que considerem os diferentes conhecimentos dos aprendizes. Diante disso, a proposição de atividades padronizadas, coletivas, com muita repetição, seria suficiente para levar os alunos, tratados como sujeitos homogêneos, à memorização do código. Assim, desconsideram-se os diferentes níveis de conhecimento existentes em todo e qualquer ambiente de sala de aula, como também as singularidades dos indivíduos, tendo-se, então, uma visão massiva, unitária e homogênea da classe. Nessa perspectiva homogeneizadora, o fracasso escolar era tratado como um problema do indivíduo e não do ensino, ficando a cargo do professor ensinar (transmitir os conteúdos) e do aluno aprender por meio da memorização e repetição.

Vejamos, a seguir, como os diferentes conhecimentos passam a ser percebidos a partir de outras perspectivas de alfabetização.

### **2.1.3 Novas perspectivas sobre alfabetização: Como pensar as práticas de ensino, a heterogeneidade de conhecimentos e as aprendizagens dos alunos**

Se, por um lado, as concepções e as práticas tradicionais de ensino inibem um olhar atento à heterogeneidade de conhecimentos que se fazem presentes em todo e qualquer ambiente de sala de aula, por outro lado, podemos dizer que perspectivas “mais recentes” de alfabetização começaram a abrir espaço para a percepção desse fenômeno. A tradição metodológica típica dos métodos tradicionais começou a ser questionada no Brasil no início da década de 1980, com a difusão da teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO;

TEBEROSKY, 1999), e na França nos anos 1970-80, com os modelos (ideo-visual) vindos dos Estados Unidos que descreviam o ato de ler de um leitor experiente (Chartier, 2007). Nesse modelo, a autora esclarece que se criticava a leitura oralizada e se priorizava a leitura visual que permitia ler de forma mais rápida do que a voz.

Contudo, “os professores franceses viam na oposição dos métodos ‘ideo-visual versus fônico’, ou ‘leitura-compreensão versus leitura-decifração’, a retomada do velho debate entre método ‘global versus silábico’, ligeiramente rejuvenescido pelo vocabulário erudito dos linguistas e psicólogos.” (Chartier, 2016, p. 286). De forma inversa, o debate tinha se colocado em função da preocupação do iletrismo que permeava as aprendizagens dos alunos. Sendo assim, o foco recaiu sobre a preparação dos alunos para os usos funcionais da leitura.

Essa preocupação com as aprendizagens dos alunos também aconteceu no Brasil, uma vez que a teoria da Psicogênese da Escrita instaurou uma verdadeira revolução conceitual no campo da alfabetização, deslocando a atenção, conforme esclarece Ferreiro (2001), do “como se ensina” para o “como se aprende”. A partir de então, pensar meramente em métodos de alfabetização passou a ser considerado algo tradicional. Em outras palavras, algo limitante do ponto de vista da empreitada do sujeito rumo à (re)construção da base alfabética de escrita.

Nesse movimento de deslocamento do foco educativo, Soares (2016) explicita a evidência de um novo paradigma – denominado de *construtivismo* – pautado em pressupostos teóricos do cognitivismo piagetiano. Em tal paradigma, há a prevalência da aprendizagem em detrimento do ensino, havendo uma mudança de foco do professor para o aluno. Em outras palavras, “[...] o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as particularidades do processo de cada criança [...]” (SOARES, 2016, p. 22).

Com isso, percebemos que o aprendiz é colocado em uma posição de destaque e as maneiras pelas quais aprende, que são as mais diversas possíveis, assumem um papel central no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o professor precisaria estar atento às diferenças que permeiam a classe, ou seja, à heterogeneidade acerca da leitura e da escrita, considerando os diferentes conhecimentos e percursos de aprendizagem nela presentes. Isso porque considera-se que o

[...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito

por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2016, p. 21).

Nessa direção, a teoria da Psicogênese da Escrita evidencia que a aprendizagem das crianças sobre o SEA acontece de forma gradativa e evolutiva, constituindo-se, conforme Morais (2006), em uma trajetória marcada por níveis ou saltos qualitativos, nos quais as hipóteses e formulações infantis sobre o sistema alfabético variam de acordo com o estágio em que elas se encontram. Isso revelou que cada aluno teria seu tempo e percurso de aprendizagem e, por esse motivo, o ensino não poderia ser conduzido com base na homogeneização e na padronização, como fazem os métodos tradicionais, mas respeitando a heterogeneidade do grupo classe.

A escrita passa a ser concebida “como um sistema de marcas ou sinais social e culturalmente construído que a criança precisa reconstruir” (CASTEDO; TORRES, 2011, p. 104), sendo rejeitada a perspectiva que reduz a língua escrita a um código de correspondências entre fonemas e grafemas. Com isso, a apropriação do sistema de escrita alfabética não acontece, segundo Morais (2012), da noite para o dia, mediante a transmissão de informações prontas de um adulto alfabetizado. Pelo contrário, observa-se que esse é um processo contínuo, marcado por saltos qualitativos, que necessita de um ensino que valorize os diferentes conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita.

Seguindo essa perspectiva de revolução conceitual, Mortatti (2006) observa que o construtivismo, apesar de não ser considerado um novo método, mas uma nova abordagem teórica e conceitual para o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a alfabetização, apresentou uma ruptura com as teorias e práticas tradicionais. Nessa perspectiva, Onrubia (1996) esclarece que o aluno assume papel ativo, podendo construir, modificar, enriquecer e diversificar seus esquemas de conhecimento acerca de diferentes conteúdos escolares. Sendo assim, dentro desse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos “são rejeitados por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto à própria natureza do objeto dessa aprendizagem, a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 22).

Ao contrário dos métodos de base sintética e analítica, em que a escrita era controlada e os alunos só deveriam escrever palavras que já tivessem sido aprendidas, Soares (2016) analisa que a psicogênese da escrita valorizou o papel da escrita, principalmente da escrita “espontânea” ou “inventada”. Nessa conjuntura, passa-se a defender uma “escrita livre” em que o aluno pode “escrever do jeito que sabe”, evidenciando o tipo de conhecimento que dispõe sobre o SEA. Com isso, esta escrita passa a ser considerada como processo para a apropriação do sistema alfabético e das suas convenções, o que desencadeou, por sua vez, a

ideia de que seria desnecessário um ensino explícito acerca desse sistema e dessas convenções.

Sendo assim, a mudança de paradigma abriu espaço para outro movimento, o da “desmetodização” do processo de alfabetização. Isso porque, conforme analisa Soares (2016), a perspectiva construtivista proferiu ferrenhas críticas aos métodos de abordagem sintética e analítica, caracterizados, então, como tradicionais, o que levou a uma desvalorização do método como um elemento essencial no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, passou-se a rejeitar qualquer tipo de método, tendo em vista a ideia de que a utilização destes afetaria negativamente o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com isso, a “desmetodização” trouxe a ilusória crença de que a aprendizagem independeria do ensino (MORTATTI, 2006), ou seja, que não seria necessário um ensino sistemático para que a aprendizagem do SEA acontecesse, contribuindo, assim, para o que Soares (2004) chamou de “desinvenção da alfabetização”. Tal processo seria fruto, dentre outras coisas, das errôneas e diferentes interpretações que foram dadas na prática docente ao paradigma construtivista. Nessa direção, passa-se a acreditar em uma aprendizagem espontaneísta, que traz consigo a indefinição de metas para o processo de alfabetização.

Segundo Soares (2004), a perda de especificidade constitui um dos fatores do fracasso escolar em alfabetização, sendo a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos e o princípio da progressão continuada, algumas das possíveis causas dessa perda. A autora aponta que a mudança conceitual sobre a aprendizagem da língua escrita, difundida em meados da década de 1980, caracteriza-se como a maior causa de perda de especificidade da alfabetização.

As divulgações dos estudos sobre letramento, que começaram a permear os discursos dos especialistas na segunda metade dos anos 1980 no Brasil e ganharam mais expressão na década de 90 do século XX, contribuíram fortemente, assim como o construtivismo, para a “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004). Isso porque pareceu ocorrer uma inadequada fusão desses processos (alfabetização e letramento), em que o letramento prevaleceu em relação à alfabetização.

O privilégio da perspectiva psicológica da alfabetização em detrimento da linguística (fonética e fonológica) e a errônea interpretação de incompatibilidade conceitual entre o paradigma psicogenético e os métodos de alfabetização se apresentaram, conforme pontua Soares (2004), como alguns equívocos que emergiram dessas mudanças conceituais ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990. Em relação ao primeiro aspecto, a autora coloca que, ao enfocar o processo de construção do sistema de escrita alfabética da criança, subestimou-se a

aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, desconsiderou-se a natureza linguística do objeto de conhecimento. Em relação ao segundo aspecto, Soares explica que a disseminação do paradigma conceitual psicogenético acabou propagando uma conotação negativa sobre os métodos de alfabetização, uma vez que o conceito de método ficou associado a uma perspectiva tradicional (métodos sintéticos e analíticos) de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os discursos sobre letramento e sobre o construtivismo possibilitaram, portanto, uma nova maneira de perceber o ensino de alfabetização, uma vez que houve uma mudança em relação ao objeto de conhecimento a ser focalizado na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Com a associação do termo letramento à alfabetização, há uma divergência em relação ao objeto da aprendizagem, ou seja, em relação ao que deve ser ensinado quando se ensina a língua escrita. Sendo assim, o diferente peso atribuído a cada um desses fenômenos acarretará na ausência de um denominador comum a ser tratado como objeto de ensino e aprendizagem.

Segundo Soares (2016), os métodos sintéticos e analíticos tomam como objeto da aprendizagem o sistema alfabético-ortográfico, visando à codificação e à decodificação. Diante disso, a faceta priorizada é a linguística. Já o construtivismo não assume a faceta linguística como objeto da aprendizagem, mas considera que as competências vinculadas a ela serão apreendidas em decorrência da inserção da criança na cultura do escrito. Nessa direção, há a predominância da faceta interativa.

Quando o foco é colocado na faceta linguística, Soares (2016) explica que há a necessidade de desenvolver estratégias específicas de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os objetos de conhecimentos focalizados – a apropriação do SEA e das suas convenções – demandam processos cognitivos e linguísticos específicos. Se o foco é posto na faceta interativa, os objetos serão as habilidades de produção e compreensão de textos, sendo necessária a utilização de outras e diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, haja vista que o objeto enfocado requer diferentes processos cognitivos e linguísticos. Mas, se, por outro lado, o foco recair na faceta sociocultural, os objetos de conhecimentos tomados no processo de aprendizagem serão os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. Nesse sentido, trata-se de um objeto que requer conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que possibilitem a inserção dos sujeitos nos diferentes eventos e situações que envolvam a escrita. Diante disso,

Conclui-se que concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem; conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a

perseguir, ou seja: distinguem-se os métodos de alfabetização – de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da *aprendizagem inicial da língua escrita* (SOARES, 2016, p. 28, grifos da autora).

Isso nos revela o quão multifacetado é o processo de aprendizagem da língua escrita e o quanto se faz necessário tratarmos esse fenômeno na dimensão pedagógica em sua totalidade. Sendo assim, é importante irmos de encontro à perspectiva que fragmenta o processo de alfabetização, ou seja, aquela ideia de método em que ou se focaliza uma única faceta, ou as sequenciam e as trabalham de maneira independente.

Segundo Mortatti (2006), o construtivismo focou as discussões no processo de aprendizagem das crianças, tirando o foco dos métodos de ensino. Com isso, a preocupação passou a ser em torno do modo como as crianças compreendiam o sistema de escrita alfabética, uma vez que os estudos sobre a Psicogênese introduziram “o escrever como objeto de pesquisa – não só o ler –, e conseguiu explicar e construir uma teoria sobre as conceitualizações das crianças acerca da escrita (não apenas uma descrição das condutas sucessivas)” (CASTEDO; TORRES, 2011, p. 115). Tais teorias possibilitaram um olhar atento aos diferentes conhecimentos dos aprendizes acerca do ler e escrever, assim como da necessidade de um ensino ajustado ao processo de aprendizagem.

Na concepção construtivista, o ensino precisa ser entendido como uma ajuda que leve o aluno a evoluir em suas aprendizagens, atuando, para isso, na criação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Vigotsky (1979), a ZDP refere-se à distância entre o nível de resolução de uma tarefa que a pessoa consegue efetuar sozinha, atuando independente, e o nível ao qual pode chegar com a ajuda de outra pessoa mais competente ou experiente nessa tarefa. Sendo assim, o ensino atua entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ainda precisa aprender, tornando-se necessário um ensino ajustado que atente para os esquemas de conhecimento do aluno.

O desenvolvimento de um ensino com ajuda ajustada possibilita incrementar a capacidade de compreensão e atuação autônoma do aluno, isso porque, conforme sinaliza Onrubia (1996), podem ser utilizados instrumentos e recursos que auxiliem os alunos a irem além do que seriam capazes de realizar sozinhos. A ideia é utilizar esses instrumentos, mas gradativamente deixá-los de usar de modo que os alunos absorvam as modificações em seus esquemas de conhecimentos para enfrentar outras situações similares sozinhos e sem ajuda desses instrumentos e recursos. Em outras palavras, trata-se de possibilitar que, futuramente, o aluno faça sozinho e de maneira independente o que, hoje, realiza com apoio e ajuda de alguém mais competente. Vale a pena ressaltar que,

[...] quando nos referimos a apoios, suportes ou instrumentos de ajuda, estamos pensando em todos e cada um dos diferentes níveis que compõem a atuação docente: da intervenção direta com um aluno ou um grupo de alunos até a organização global da situação em seus aspectos de horário, escolha de espaços, organização e estrutura da classe ou agrupamento dos alunos, passando por todos os níveis intermediários (escolha e ordenação de conteúdos, escolha de atividades, apresentação dessas orientações, tipos de material de apoio utilizados, recursos adicionais...) (ONRUBIA, 1996, p. 126).

Diante disso, a perspectiva construtivista visa a desenvolver um ensino que ajude o aprendiz a progredir em suas aprendizagens por meio das zonas de desenvolvimento proximal. Para isso, é interessante que o professor, além de considerar como as crianças compreendem o SEA, saiba intervir na ZDP, sendo efetivas as interações que ele estabelece com os alunos e também as próprias interações que os aprendizes estabelecem entre si. Isso porque as interações cooperativas entre os alunos também podem servir para criação de ZDP, além de possibilitarem ajudas que contribuem para os participantes progredirem em suas aprendizagens.

Nas interações entre professor-aluno, Onrubia (1996) evidencia alguns critérios e processos importantes a serem realizados, como, por exemplo: inserir ao máximo a atividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de marcos ou objetivos mais amplos; possibilitar a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas; estabelecer um clima de relacionamento afetivo e emocional baseado na confiança, segurança e aceitação mútua; introduzir modificações e ajustes específicos na programação mais ampla e no desenvolvimento concreto da própria atuação a partir das atuações e produtos parciais realizados pelos alunos; promover a utilização e o aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo; estabelecer relações constantes e explícitas entre os novos conteúdos que são objeto de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos; utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível; e, por fim, utilizar a linguagem para recontextualizar e reconceitualizar a experiência.

Além disso, Onrubia (1996) também destaca a interação entre os próprios alunos como fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal, enfatizando: o contraste entre pontos de vistas moderadamente divergentes a propósito de uma tarefa ou conteúdo de resolução conjunta; a explicitação do próprio ponto de vista; a coordenação de papéis, o controle mútuo do trabalho e oferecimento e recepção mútua de ajuda. Dessa maneira, a autora sinaliza que a interação entre os aprendizes pode facilitar tanto a capacidade cognitivo-linguística, quanto de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em

grupos sociais mais amplos, podendo ser utilizada como um recurso importante em sala de aula.

Contudo, apesar das importantes contribuições da concepção construtivista, não podemos rejeitar por completo a ideia de métodos e, muito menos, atribuir-lhes uma conotação negativa, como o fez o construtivismo, uma vez que as atuais discussões acerca do processo de alfabetização têm evidenciado a necessidade de se considerar “não só a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de cada uma de suas facetas, as diferentes implicações metodológicas que decorrem dos princípios e teorias que esclarecem cada uma” (SOARES, 2016, p. 35). Com isso, podemos analisar que as novas perspectivas, assim como a teoria psicogenética, continuam atentando para as especificidades dos sujeitos, para a heterogeneidade do grupo-classe, haja vista que a proposta defende o uso de múltiplos métodos/procedimentos nas práticas de ensino da leitura e escrita.

Ao defender essa pluralidade de métodos, defende-se, conseqüentemente, o atendimento às múltiplas facetas, acima mencionadas, que compõem a totalidade do processo de alfabetização, como também uma atenção direcionada às competências e habilidades que cada aprendiz necessita adquirir. Em outras palavras, defende-se uma ação, materializada por meio de diferentes métodos/procedimentos, que contemple os diferentes conhecimentos dos alunos acerca da leitura e escrita.

Isso é algo que também vem sendo discutido e defendido em outros países, a exemplo da França. As diretrizes de 2006 direcionadas aos programas da escola elementar evidenciavam a necessidade de uma prática pedagógica que contemplasse tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos, defendendo-se a utilização de uma abordagem interativa. Ou seja, uma abordagem que propiciasse à criança não apenas a decodificação, mas, também e igualmente, a morfologia, a compreensão de textos, assim como a escrita. Nessa direção, a ideia é desenvolver, simultaneamente e em interação, todas as competências requeridas para aprender a ler e escrever (GOIGOUX; CÈBE, 2006).

Todavia, é importante esclarecermos o que estamos chamando de “métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita”, para não realizarmos a errônea associação às práticas tradicionais de alfabetização. Isso porque, na perspectiva de Soares (2016, p. 53), o conceito de métodos é ampliado, caracterizando-os como “[...] conjuntos de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos”.

Nesse sentido, é válido ressaltar, com base em Soares (2016, p. 50), que os métodos de alfabetização são uma das questões a serem levadas em consideração no processo, e não a única ou mais importante questão. Segundo a autora, os “métodos não atuam autonomamente, sem limitações ou obstáculos; [...] efetivam-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situações de aprendizagem coletiva, em um contexto escolar inserido em determinada comunidade socioeconômica e cultural”. Sendo assim, a prática dos métodos é permeada de particularidades tanto do alfabetizador – classe social, gênero, personalidade, idade, experiências profissionais, dentre outras – quanto do alfabetizando – classe social, gênero, personalidade, idade, contexto familiar, domínio da língua oral, etc. – que acabam interferindo nas relações de ensino e aprendizagem.

Tais relações, se desenvolvidas sob a perspectiva de uma forma de organização escolar que se distancie da ideia de homogeneização e padronização (característicos da organização escolar em séries), podem privilegiar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, atentando, assim, para a diversidade dos aprendizes. No bojo da concepção construtivista sobre alfabetização, essa “nova” forma de organização delinea-se na proposta dos ciclos de alfabetização, em que se busca minimizar o fracasso escolar, mediante a regularização do fluxo de alunos. O desafio, nessa proposta de ciclos, é atender, por meio da ampliação em relação ao tempo de aprendizagem, as diferentes demandas de aprendizagens dos educandos.

Em suma, percebemos que a teoria psicológica sobre os processos de construção de conhecimentos acerca da escrita (a “psicogênese da escrita”), a “nova” forma de organização escolar (os ciclos), assim como a consideração das diferentes facetas no processo de alfabetização, evidenciam uma nova forma de pensar o sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, o modo como acontece a sua apropriação, colocando o foco nos processos de aprendizagem dos alunos. Com isso, os diferentes percursos e conhecimentos dos aprendizes passam a ser considerados e tomados como ponto de partida para as ações docentes. A seguir, discutiremos um pouco mais detalhadamente a teoria da psicogênese da escrita e a relação com a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes.

#### 2.1.3.1 A teoria da Psicogênese da Escrita: considerações e contribuições de sua didatização para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes

A teoria da Psicogênese possibilitou uma nova maneira de pensarmos o processo de alfabetização, pois o foco saiu dos métodos utilizados para alfabetizar e recaiu sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, apontaremos algumas contribuições que

essa teoria e a sua didatização trouxeram para o tratamento do fenômeno da heterogeneidade no espaço da sala de aula. Entretanto, antes de mencionarmos essas contribuições, é importante apresentarmos o motivo que levou à escolha dessa teoria enquanto fundamentação desse estudo, como também, o olhar que a Psicogênese da Escrita trouxe para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Diante disso, iniciamos a discussão sinalizando que a perspectiva psicogenética de Ferreiro e Teberosky privilegiam os processos cognitivos da criança em sua gradativa aproximação ao princípio alfabético de escrita. Nessa direção, os estágios de desenvolvimento da escrita, que serão apresentados a seguir, são marcados por níveis (garatuja; pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético) que apresentam relação com o paradigma no qual as autoras se fundamentam (o paradigma construtivista) e com o tipo de língua em que as investigações foram desenvolvidas, o espanhol.

Nessa direção, pontuamos que os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita revelaram que a apropriação do SEA acontece de forma gradativa pelo aprendiz, sendo as propriedades e as convenções do sistema construídas e/ou adquiridas ao longo do percurso evolutivo de conhecimentos sobre a escrita. Isso revelou que cada aluno teria seu tempo e percurso de aprendizagem e, por esse motivo, o ensino não poderia ser conduzido com base na homogeneização e na padronização, como fazem os métodos tradicionais, mas respeitando a heterogeneidade do grupo classe.

É durante esse processo evolutivo que as crianças vão criando e reformulando as suas hipóteses, por meio de testagens e resolução de conflitos. Inicialmente, “[...]estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191, grifos das autoras), que podem ser vistas por muitos docentes como simples garatujas/rabiscos, por não se apresentarem como grafias convencionais.

Segundo Ferreiro (2001), considerar a escrita sob a ótica dos aspectos gráficos é estar preocupado apenas com o tipo de traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação seguida na escrita (da esquerda para a direita), ao passo que os aspectos construtivos se relacionam ao que a criança quis representar, quais estratégias ela utilizou para diferenciar uma escrita da outra. Nesse sentido, é fundamental estar atento para os aspectos construtivos, pois, segundo Ferreiro (2001), é do ponto de vista deles que a escrita infantil evolui, passando por três períodos diferentes: “distinção entre o modo icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e

quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 2001, p. 19).

No primeiro período, conseguem-se as distinções entre as marcas figurativas (desenhar) e as não figurativas (escrever). Ferreiro (1990) explica que o desenho está no domínio icônico, com as formas dos grafismos reproduzindo a forma dos objetos, e a escrita está fora desse domínio, não sendo uma reprodução do contorno dos objetos. É neste momento que surgem, segundo Ferreiro (2001), as diferenciações de uma escrita para outra e que os símbolos convencionais (as letras) começam a ser utilizados pelos alunos, embora letras e números possam ser vistos por eles de forma similar, como símbolos de um mesmo conjunto. Ou seja, por serem reconhecidos como marcas não icônicas, não se faz distinção entre eles, que são reconhecidos como letras ou como números (FERREIRO, 1990).

Conforme esclarece Ferreiro (1990), as crianças não se preocupam em inventar letras novas, pelo contrário, as recebem e as adotam tal qual a maneira em que são utilizadas na sociedade, embora possam utilizar, às vezes, pseudoletas. “Porém, a informação obtida por meio das trocas sociais está longe de ser imediatamente assimilável; ela exige, por sua vez, esforços de interpretação” (FERREIRO, 1990, p. 24), que acontecem por meio das reelaborações mentais feitas pelo aprendiz.

Essas reelaborações acontecem mediante os constantes conflitos com os quais os aprendizes se deparam, sendo um deles referente à escolha de símbolos que serão utilizados na escrita. Como pudemos perceber, no início do processo de apropriação da escrita, as crianças podem utilizar desenhos (hipótese pictográfica), símbolos aleatórios (escrita por rabiscos) ou mesmo letras convencionais ou pseudoletas para produzirem suas escritas. Nesse nível inicial, ainda não há a compreensão de que existe relação entre a escrita e os aspectos sonoros da fala, pois as crianças estão preocupadas em compreender o que as letras representam e como as letras criam essas representações, conforme esclarece Morais (2012). Contudo, essas primeiras formas de escrita já podem revelar como o sistema está sendo pensado pelo aprendiz.

Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que, nesse período, a escrita é reproduzida de acordo com a forma que a criança identifica como sendo a forma básica, cursiva ou de imprensa, sendo comum a presença de escritas semelhantes, porém consideradas diferentes pelo aprendiz. Além disso, há também, nesse período, a correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido, quando a criança escreve pensando que uma palavra será maior ou menor dependendo do tamanho do objeto a que está se referindo, o que é denominado de realismo nominal. Essa “[...] correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do

objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural do escrito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 198). Por exemplo, a criança diz que a palavra “BOI” é maior que a palavra “FORMIGA” pelo fato do primeiro animal ser maior que o segundo.

No segundo período descrito por Ferreiro (2001), há uma mobilização maior por parte das crianças para diferenciarem as escritas. Há uma preocupação em tornar as escritas legíveis, interpretáveis e, para isso, o aprendiz, além de levar em consideração a distinção adquirida no nível anterior (diferença entre o icônico e o não-icônico), passa a utilizar critérios de quantidade e variação intrafigural – em uma mesma escrita – e de modos de diferenciação interfigural – entre escritas diferentes (FERREIRO, 1990). Os critérios intrafigurais contemplam um eixo quantitativo e outro qualitativo. No eixo quantitativo, a criança escreve procurando variar a quantidade de letras e, para isso, utiliza uma quantidade mínima de, geralmente, três caracteres, por considerar que esta é a quantidade necessária para tornar uma palavra interpretável (FERREIRO, 2001). Já no eixo qualitativo, segundo a autora, as variações internas das palavras acontecem mediante a variação da ordem e das próprias grafias, não sendo concebível para a criança, por exemplo, a utilização de uma mesma letra no interior de uma palavra (MMM, para “batata”, por exemplo).

Quando se inicia uma preocupação em produzir modos sistemáticos de diferenciação entre as escritas, Ferreiro (2001) afirma que as crianças já estão utilizando critérios interfigurais, que podem ser quantitativos, quando se varia a quantidade de letras de uma escrita para outra para obter escritas diferentes, ou qualitativos, quando se varia o repertório de letras ou a posição das mesmas letras, sem modificar a quantidade. É válido lembrar que essas hipóteses são, conforme expõem Ferreiro e Teberosky (1999), expressões puramente internas das ideias infantis sobre a escrita, uma vez que nenhum adulto ensina isso para a criança.

No período de fonetização da escrita, as crianças começam a perceber que as letras podem corresponder às suas sílabas, sendo a atenção às marcas sonoras o aspecto característico desse estágio (FERREIRO, 2001). Esta autora expõe que, no eixo quantitativo, as crianças passam a reconhecer que a quantidade de letras corresponde à quantidade de partes faladas e ouvidas das palavras, iniciando-se, assim, a hipótese silábica de escrita. Quando essas correspondências começam a ser realizadas por via de letras com valores sonoros relativamente estáveis, começa-se a estabelecer uma correspondência com o eixo qualitativo. Ferreiro (2001) explica que muitos conflitos começam a surgir nesse estágio, fazendo com que a criança avance da hipótese silábica à silábico-alfabética.

Sendo assim, a criança que escreve com base em uma hipótese silábica, colocando uma única letra para cada sílaba, passa, com a exigência da quantidade mínima, a ter resistência em representar os seus escritos com uma única letra, mesmo se a palavra que estiver sendo registrada for monossílabo. Além disso, a necessidade de variação intrafigural exigirá que a criança, em uma hipótese silábica qualitativa, ao escrever a palavra “URUBU”, por exemplo, resista em representar essa palavra por “UUU”, uma vez que a exigência da variação intrafigural impõe a necessidade de diferenciação no repertório de letras de uma palavra.

A partir desses conflitos, a criança avança para outro estágio de compreensão da escrita, o silábico-alfabético. Nesse período, o aprendiz começa a perceber que uma única letra não é suficiente para representar as sílabas, colocando mais letras para representá-las (FERREIRO, 2001). Entretanto, segundo esta autora, há oscilações nessa representação, uma vez que os alunos estão buscando incorporar o conhecimento de que as letras representam às unidades sonoras. Avançar para o próximo nível, o alfabético, é uma tarefa bastante difícil para a criança, pois ela já elaborou duas ideias bem consistentes: “[...] que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido [...] e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 217).

Contudo, ao alcançar o nível alfabético de escrita, o aprendiz passa a escrever com base em uma correspondência entre fonemas e letras. Isso não significa dizer que os alunos já dominam as regras ortográficas, mas que compreenderam o que a escrita nota e como as letras criam representações, ou seja, que cada letra da palavra corresponde a unidades menores que a sílaba. Nessa direção, “[...] escrever ao ter alcançado uma hipótese alfabética é criar notações que contêm muitos erros ortográficos” (MORAIS, 2012, p. 64).

A partir de então, faz-se necessário um ensino voltado para o domínio das convenções grafia-som, haja vista que os aprendizes já compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas continuam apresentando escritas com erros ortográficos. Diante disso, evidenciamos, com base em Morais (2012), que o fato de a criança ter alcançado a hipótese alfabética de escrita não significa que ela está alfabetizada, ou seja, dominando as convenções grafia-som e as regras ortográficas.

É válido mencionar que os estudos desenvolvidos com a língua inglesa – por pesquisadores como Gentry e Ehri – apresentam estágios de desenvolvimento da escrita diferentes dessas evidenciadas por Ferreiro e Teberosky. Isso porque, conforme esclarece Soares (2016), a língua inglesa é considerada uma língua de ortografia opaca, com irregularidades e inconsistências, em que um mesmo fonema pode ser representado por

diferentes letras. Além disso, os estudos ingleses acabam se apoiando no paradigma fonológico, o que também explica as diferentes fases de desenvolvimento da escrita de uma teoria para outra.

Nessa direção, Soares (2016) nos ajuda a perceber, com base nas aproximações e diferenciações que faz acerca dos níveis de desenvolvimento da escrita das teorias de perspectiva fonológica e construtivista, que a fase silábica apresentada nos estudos psicogenéticos não é evidenciada nas pesquisas inglesas. Isso pode ser observado nas fases de desenvolvimento da escrita propostas por Gentry, que se referem apenas a níveis alfabéticos de escrita: não alfabético; pré-alfabético; parcialmente alfabético; plenamente alfabético e alfabético consolidado.

Nessa teoria, assim como na de Ehri, que também apresenta todas essas hipóteses, exceto a “não alfabético”, não há menção aos estágios “pré-silábico”, “silábico” e “silábico-alfabético”, discriminadas por Ferreiro. Ao invés disso, identificam esses estágios como “pré-alfabético” e “parcialmente alfabético”, sendo esta fase um agrupamento das duas últimas anteriormente mencionadas por Ferreiro. Isso, assim como as demais diferenciações acerca das fases de desenvolvimento da escrita, está estritamente relacionado com o nível de profundidade da ortografia da língua, como também, com o paradigma no qual se apoia.

[...] no quadro do paradigma fonológico, a fase em que a criança ainda não revela conhecimentos sobre o sistema alfabético não tem importância relevante no processo de desenvolvimento da escrita; ao contrário, no quadro do paradigma construtivista, essa fase representa o momento inicial de desenvolvimento da escrita, porque, nela, a criança, se não tem ainda conhecimentos sobre o sistema alfabético, revela já a presença de uma hipótese em relação à língua escrita: a de sua natureza notacional: arbitrária, convencional e sistemática (SOARES, 2016, p. 79).

Além disso, nota-se que no quadro do paradigma fonológico, a fase silábico-alfabética já é considerada como alfabética, diferentemente do paradigma construtivista, em que, segundo Soares (2016), a evolução da hipótese silábica para a silábico-alfabética é extremamente importante para os aspectos conceituais da teoria psicogenética. Isso porque trata-se de uma fase reveladora das desestabilizações que os aprendizes passam para construir suas hipóteses acerca da aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Todavia, é válido ressaltar que a profundidade da ortografia da língua, ou seja, a opacidade ou transparência da língua também interfere na aprendizagem dos aprendizes, tendo em vista que nas línguas consideradas transparentes, há unidades linguísticas, estruturas cognitivas e um tempo de aprendizagem diferentes daquelas de ortografia opaca, em que as correspondências são variáveis, inconsistentes e muitas vezes arbitrárias (SOARES, 2016).

Sendo assim, não podemos considerar pertinente “uma transposição direta de resultados e teorias sobre alfabetização em língua inglesa, em que a criança enfrenta uma ortografia no limite da opacidade, para a alfabetização em língua portuguesa, de ortografia mais próxima da transparência que da opacidade” (SOARES, 2016, p. 97). Em outras palavras, não podemos tomar como modelo uma teoria do desenvolvimento-aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico que se distancia da realidade da nossa língua.

No caso da língua francesa, que apresenta uma ortografia mais opaca que o português e menos que o inglês, é possível identificarmos no relatório *Ler e Escrever*, fruto da investigação desenvolvida por Goigoux (2016), que, dentre outras coisas, analisou a evolução das aprendizagens de escrita de alunos do Curso Preparatório e do Curso Elementar 1 no decorrer do ano letivo, a proposição de hipóteses do sistema de escrita alfabética que se assemelham às fases apresentadas pela teoria da Psicogênese de Emília Ferreiro. Nessa investigação, as produções de escrita são classificadas em nove estágios: ausência de traços; desenho; simulação de escrita e grafismo primitivo; escrita com predomínio de letras; escrita silábica dominante; escrita silábico-alfabética; escrita alfabética que não se ajusta completamente à forma oral; escrita alfabética de acordo com a forma oral; e escrita ortográfica. Dada as similaridades e o fato de nosso estudo envolver aprendizes falantes da língua portuguesa e francesa, optamos pelas fases de desenvolvimento da escrita da teoria da Psicogênese.

Além disso, é importante ressaltar que toda a análise posta pela teoria psicológica de Emília Ferreiro acerca da apropriação do sistema de escrita pela criança contribuiu para certos avanços no campo da alfabetização. Segundo Morais (2012), foi a partir da teoria da Psicogênese que descobrimos que a escrita não é um código e que a apropriação do sistema de escrita alfabética não acontece da noite para o dia, mediante a transmissão de informações prontas de um adulto alfabetizado. Pelo contrário, observamos que esse é um processo contínuo, marcado por saltos qualitativos, conforme evidenciamos, que necessita de um ensino que valorize os diferentes conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita.

Isso denota que uma das implicações da teoria da Psicogênese para o tratamento da heterogeneidade é o reconhecimento dos diferentes conhecimentos dos alunos quanto ao nível de compreensão sobre a escrita alfabética, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais e escolares de acesso à língua escrita. Sendo assim, a maneira como o aprendiz percebe e compreende o sistema de escrita alfabética está diretamente relacionada às aproximações que ele já teve com o objeto de escrita tanto nas situações sociais de uso da

língua, ou seja, fora do espaço escolar, quanto nas situações de ensino sistemático do SEA, em atividades escolares.

É assim que se constitui a heterogeneidade da sala, haja vista que as diferentes oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar, definem os ritmos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita. Nesse sentido, a teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky contribui, conforme expõe Morais (2012), para pensarmos que não existe “prontidão” para a alfabetização, e que ao invés de excluir aqueles alunos que não conseguem se adequar ao ritmo da maioria do grupo-classe, precisamos trazê-los para o centro de nossa ação docente, partindo dos conhecimentos que eles já possuem.

Nessa esteira, fomos chamados a olhar sob outra perspectiva os erros dos alfabetizandos e a interpretá-los, tomando-os como indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender sobre as questões **o que** e **como** a que temos nos referido. [Nessa perspectiva] O respeito aos percursos individuais cedo nos sinalizou que não seria justo ou adequado simplesmente reprovar alunos que, após os nove ou dez meses do primeiro ano do ensino fundamental, não estivessem alfabetizados (MORAIS, 2012, p. 75, grifos do autor).

Salientamos, assim, que a teoria da Psicogênese da escrita despertou a atenção e o trabalho voltado às singularidades dos sujeitos e que a sua didatização contribuiu para pensarmos em proposições de intervenções específicas para grupos de alunos diferentes, como também para interações entre aprendizes com níveis próximos, sendo estes os protagonistas do processo de aprendizagem. Embora isso não seja uma contribuição direta da teoria da Psicogênese da Escrita, mas de sua didatização e de outras teorias psicológicas, podemos dizer que o fato do sistema alfabético ser percebido como um objeto de conhecimento que tem propriedades complexas, e o ensino e as práticas docentes tomarem essa perspectiva como princípio das suas ações, faz com que a contribuição, outrora citada, relacione-se à teoria da Psicogênese, especialmente à sua didatização.

Nesse sentido, envereda-se pelos processos de aprendizagem dos alunos, que passam a ser o foco de atenção da prática docente, levando-nos a perceber “[...] que muitos erros de nossos aprendizes não são indicadores de patologias” (MORAIS, 2012, p. 76), mas que fazem parte do processo natural de aprendizagem e consolidação do SEA. Contudo, isso só se torna possível mediante as contribuições postas pela referida teoria. Nessa perspectiva,

Os avanços não poderiam ser desprezados e, numa lógica que se coaduna perfeitamente com a organização da escolaridade em ciclos, passamos a ver que era preciso ampliar o tempo dedicado ao processo de alfabetização, sem criar

mecanismos de retenção ou exclusão para os alunos que levassem mais tempo para serem tidos como alfabetizados (MORAIS, 2012, p. 76).

Assim, a teoria, mais uma vez, contribui para pensarmos na heterogeneidade de conhecimentos dentro do grupo-classe, evidenciando que os tempos e os percursos de aprendizagem dos alunos precisam ser respeitados. Nesse contexto, a escolarização em ciclos é posta em destaque, tendo em vista que a sua política, que elimina a retenção no interior do ciclo de alfabetização, prima por um ensino que contemple as diferentes necessidades dos aprendizes. A seguir, apresentaremos o surgimento da proposta de ciclos e a maneira como essa perspectiva se relaciona com o tratamento da heterogeneidade no espaço escolar.

## 2.2 A PROPOSTA DO CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE E NAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Assim como a teoria da Psicogênese da Escrita, a perspectiva de ciclos reforçou ainda mais o papel do aprendiz como sujeito ativo no processo de conhecimento, evidenciando o respeito aos diferentes tempos e percursos de aprendizagem dos alunos. Isso porque a proposta de ciclos surge com o intuito de “[...] regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, a fim de assegurar que todos possam cumprir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem interrupções e retenções que inviabilizem a aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade” (BARRETTO; SOUSA, 2004, p. 33).

Percebemos, assim, uma relação dessa proposta com a democratização do ensino, tendo em vista a busca por uma escolarização obrigatória que contemple a todos os aprendizes e assegure a continuidade de seus estudos. Tal continuidade acontece devido à perspectiva de não retenção que existe no ideário de ciclo<sup>5</sup>, na qual é dado aos alunos um período maior de tempo para realização das aprendizagens previstas. Nessa perspectiva, vai-se de encontro à proposta de seriação, na qual os alunos que não conseguem atender às expectativas de aprendizagem, nem acompanhar o ritmo da turma, ficam retidos ao final do ano letivo.

No ciclo de alfabetização, a retenção é neutralizada, pois compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais. Há uma organização em blocos, com vistas a

---

<sup>5</sup> É importante esclarecer que estamos nos referindo à proposta de Ciclo de Alfabetização (CA) em vigência no ano de 2016, na qual não havia retenção ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, existem propostas em que há retenção. Além disso, esclarecemos que o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) foi uma iniciativa que teve como foco apenas a alfabetização, sendo posteriormente estendida a outras etapas da escolarização.

superar a excessiva fragmentação do currículo imposta pelo regime de seriação, que pode contemplar alguns anos escolares ou a totalidade de anos previstos para um determinado nível de ensino. Diante disso, verificamos a flexibilidade em torno da ordenação do tempo escolar, que acontece, segundo Barretto e Mitrulis (2001, p. 103), “[...] de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período”.

No entanto, destacamos que essa proposta de correção do fluxo, existente no ideário de ciclo, não é garantia de um ensino e de uma aprendizagem eficaz, podendo servir como um mero descongestionamento do sistema. Em outras palavras, esclarecemos que a proposta de ciclos abre espaço para pensarmos a heterogeneidade, porém não assegura o atendimento desse fenômeno por meio de práticas de ensino eficazes, podendo reproduzir as desigualdades constatadas no regime seriado. Isso pode acontecer por meio do processo de exclusão na sala de aula daqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo da maioria da classe, como também de um ensino que não garanta as competências necessárias para cada ano do ciclo de alfabetização, impossibilitando que as crianças progridam em suas aprendizagens.

Essa dificuldade em propor um ensino ajustado às diferentes demandas dos aprendizes e de garantir os conhecimentos necessários a cada ano do ciclo tem sido sinalizada em algumas investigações que tratam sobre o ciclo de alfabetização. O estudo de Cruz (2012) analisou as práticas de alfabetização e letramento de professoras que trabalhavam em escolas organizadas em ciclo e em séries nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao realizar a análise documental das propostas curriculares dos municípios de Camaragibe-PE (organizada em séries) e Recife-PE (organizada em ciclos), entrevistas com seis professoras (três de cada rede), observações em sala das práticas docentes e diagnoses de escrita e leitura com as crianças no início, meio e fim de ano, a autora evidenciou a busca das professoras investigadas em criar táticas para lidar com a heterogeneidade e atender à diversidade das turmas, destacando a falta de propostas claras para os três anos de alfabetização na proposta curricular do Recife-PE. Uma das táticas sinalizadas foi a utilização do agrupamento com as crianças de acordo com os níveis de aprendizagem, que era realizado com vistas ao avanço dos que possuíam mais dificuldades. Contudo, a heterogeneidade nas aprendizagens era apontada como um dos elementos que dificultava a prática de alfabetização.

Tais dados corroboram com os encontrados por Oliveira (2004;2010), pois evidenciam novamente a dificuldade e a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas dos alunos a cada ano do ciclo. Em seu estudo de mestrado, Oliveira (2004) buscou perceber

como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA em um regime ciclado. Para isso, foram analisadas, por meio de entrevistas de grupo focal com professoras de três escolas dos três anos do primeiro ciclo, na rede municipal de Recife-PE, as concepções das docentes acerca de seus encaminhamentos didáticos em sala de aula (enfocando, entre outros aspectos, o tratamento dado aos “erros” dos educandos, à heterogeneidade da aprendizagem do SEA e ao registro dos progressos e necessidades individuais dos alunos) e identificados os fatores que facilitavam e/ou dificultavam a prática avaliativa das professoras referente ao aprendizado do sistema de escrita alfabética.

Os resultados, no que diz respeito aos encaminhamentos didáticos, revelam que as docentes reconheciam, embora apresentassem dificuldades em lidar com a diversidade, a necessidade de levar em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, criando, para isso, táticas que recaíam em atividades de agrupamento dos alunos por níveis de aprendizagem e de atividades diversificadas realizadas com base em diagnósticos, dentre outras estratégias. Além disso, observou-se que as educadoras sentiam dificuldades em evidenciar quais as formas de ensino e os conhecimentos dos quais os aprendizes deveriam se apropriar ao final de cada ano do ciclo.

Todavia, é importante ressaltar que há, com a perspectiva de ciclos, uma mudança quanto às estratégias que podem ser utilizadas no ensino, como também quanto ao modo de conceber o tempo destinado ao processo de alfabetização e à maneira de avaliar os alunos. Sendo assim, ao se respaldar na flexibilização dos tempos de aprendizagem, os alunos ganham a oportunidade de vivenciar, durante um período maior que um ano, experiências que podem promover diferentes aprendizagens, em diferentes momentos. Sendo assim, trata-se de uma proposta que, segundo Mainardes (2007), busca diminuir a seletividade e exclusão dos alunos, além de servir como alternativa à democratização da escola e do acesso ao conhecimento.

A atenção à heterogeneidade compõe, portanto, um eixo central da proposta de ciclos, tendo em vista sua preocupação em ampliar o tempo para que os alunos se apropriem de um conjunto de habilidades e competências. Com isso, evidenciam-se as singularidades dos sujeitos no que tange à apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, uma preocupação maior em promover uma avaliação que busca atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso porque

[...] os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da seriação

e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes (BARRETTO; SOUSA, 2005, p. 695).

Nessa direção, a avaliação também se renova, uma vez que não cabe mais a perspectiva estanque de avaliar o aprendiz apenas em um período determinado. Na proposta de ciclos, a avaliação precisa acontecer continuamente, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aprendiz. Nessa perspectiva, entra em cena a avaliação formativa, entendida como um processo em que “o importante não é o preenchimento de fichas ou a atribuição de pontos, mas a observação fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e como agir” (ANDRÉ, 1999, p. 23).

Nesse tipo de avaliação, o professor assume o papel de gestor da aprendizagem, acompanhando e registrando o percurso avaliativo do aprendiz nas atividades. Trata-se, portanto, de uma avaliação em que os critérios se tornam mais implícitos e difusos. Nesse sentido, “a ênfase da avaliação recai sobre as presenças ao invés das ausências no processo de aprendizagem e a avaliação deve ser usada para realimentar o processo de ensino e atender às diferentes necessidades de aprendizagem” (MAINARDES, 2007, p. 50). Com isso, ela também passa a ser valorizada como diagnóstico, uma vez que o professor tem a possibilidade de compreender como a criança pensa a escrita.

É válido mencionar que, em alguns contextos, a flexibilização do tempo, dos ritmos dos alunos, dentre outros aspectos, tem sido confundida com a ausência de metas previstas para cada etapa da escolarização. Entretanto, ressaltamos que a adesão aos ciclos, bem como à avaliação formativa, não tira de cena a importância dada aos conhecimentos que, em cada etapa, os alunos necessitam apreender.

Assim, a heterogeneidade, que compõe um eixo central da proposta de ciclos, precisa ser considerada na relação com as aprendizagens dos alunos e com as práticas de ensino docente, em um movimento que articule tanto a mobilização de ações para o atendimento de diferentes conhecimentos, como a apreensão das aprendizagens que se esperam para cada ano. Com isso, evidenciam-se as singularidades dos sujeitos no que tange à apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, uma preocupação maior em promover uma avaliação que busca atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contudo, o desenvolvimento de um ensino voltado para as diferentes necessidades dos aprendizes não constitui uma tarefa fácil. Isso pode ser explicado por um viés histórico, tendo em vista que o ensino coletivo e padronizado, conforme já discutimos anteriormente, é uma

construção de longa data, fruto dos espaços e tempos escolares. Todavia, nesse processo de construção histórica do ensino coletivo, ressaltamos que a atenção à heterogeneidade emerge quando se iniciam os discursos da política de ciclos no Brasil.

Segundo Mainardes (2007, p. 56), o processo de formação e desenvolvimento do discurso político acerca da proposta de ciclos pode ser dividido em três períodos: “o primeiro refere-se aos antecedentes da emergência da organização da escola em ciclos (1918-1984); o segundo, à emergência das políticas de organização da escola em ciclos nos anos 1980; e o terceiro, ao processo de recontextualização do discurso da política nos anos 1990”. Esses elementos fornecem um panorama geral acerca do desenvolvimento da organização da escolaridade em ciclos no sistema educacional brasileiro, levando-nos a compreender o movimento de implementação dessa proposta.

Sendo assim, Mainardes (2007) esclarece que os anos de 1918 a 1984 antecederam o período de efetivação da organização escolar em ciclos. Essa época foi marcada por discursos políticos baseados nas primeiras críticas à reprovação, por discussões sobre promoção automática e por experiências pioneiras de políticas de não retenção. Diante disso, já era perceptível, desde as décadas de 60 e 70, algumas iniciativas que enveredavam pela perspectiva do regime de ciclos. Mediante os altos índices de repetência, que já assolavam o país nessa época, percebe-se, ao final da década de 60, conforme apontam Barretto e Mitrulis (2001), estados como o de Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizarem a organização do seu currículo para a escola primária. Além desses, também houve tentativas de reorganização por parte de Minas Gerais.

O estado de Pernambuco, por exemplo, adotou a organização por níveis no ano de 1968, com a intenção de romper com a tradição curricular de seriação que vigorava até então. “A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada às necessidades e aos interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar” (BARRETTO; MITRULIS, 2001, p. 108).

Nesse mesmo ano, o estado de São Paulo também adotou essa forma de organização e propôs dois ciclos: o nível 1, que contemplava a 1ª e a 2ª séries, e o nível 2, a 3ª e a 4ª séries, com a promoção acontecendo do 1º para o 2º nível e ao final deste. Nesse novo sistema, o professor recebia, segundo Barretto e Mitrulis (2001), um programa mínimo para cada nível e assumia a função de desenvolver, conforme as metodologias que julgasse as mais adequadas, o seu ensino. Assim, era uma proposta que necessitava do compromisso e do envolvimento do professorado.

Já em Minas Gerais houve, em Juiz de Fora, a implementação de um sistema de avanços progressivos, de forma gradativa e com um caráter experimental. Em contrapartida, Santa Catarina foi o estado que desencadeou de modo mais expressivo, abrangente e duradouro esse sistema, embora não tenha sido muito divulgado no país. Segundo Barretto e Mitrulis (2001, p. 109), “[...] o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus”.

Essas iniciativas de adoção dos ciclos se respaldavam, em maior ou menor grau, nos sistemas de avanços progressivos desenvolvidos nas escolas básicas dos Estados Unidos e Inglaterra. Entretanto, a sua duração variou bastante, assim como a continuidade de sua implementação, que foi por vezes interrompida. Embora não tenham realizado uma análise abrangente do antes e depois da introdução dos avanços progressivos, Barretto e Mitrulis (2001, p. 110) esclarecem que “[...] os estudos apontavam para o estrangulamento de matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau e provavelmente contribuíram para a extinção do regime de ciclos, que aconteceu ainda na primeira metade dos anos 80”.

Diante disso, percebemos que as primeiras experiências de não retenção desenvolvidas nos estados outrora mencionados, com exceção de Santa Catarina, tiveram um período curto de duração. Além disso, as evidências de pesquisa retratam que o contexto de implementação desses programas, conforme expõe Mainardes (2007), deu-se de forma autoritária, com insuficientes e descontínuas estratégias de formação continuada para os professores, com escolas sem infra-estrutura, com altas taxas de reprovação nas séries permitidas e turmas bastante heterogêneas.

Contudo, esses experimentos foram importantes para subsidiar os campos oficial e pedagógico no desenvolvimento de políticas de não-reprovação. As justificativas que permearam a retórica da política desse período de “pré” implementação dos ciclos também contribuíram, tendo em vista os aspectos em que se respaldavam: reduzir as taxas de reprovação e evasão, assim como o desperdício de recursos financeiros; promover todos os alunos devido à falta de vagas no ensino primário; aumentar o número de vagas nas escolas; eliminar a reprovação, pelo menos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e estabelecer um padrão de organização escolar mais moderno, utilizado em países mais desenvolvidos (MAINARDES, 2007).

No final do século XX, o cenário do sistema educacional era de intensa crise, marcado pela existência de problemas, como o fracasso escolar, o elevado número de repetência e a

evasão escolar. Tal crise deu-se no início da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/1971, que estendeu o Ensino Fundamental para oito anos, como também com o fim do regime militar, que ampliou o acesso das camadas populares à escola pública. Isso levou muitos estados do país a implantarem o sistema de ciclos, na intenção de modificar a conjuntura de crise vivenciada na época.

Essa nova proposta era percebida como uma medida de reestruturação dos sistemas escolares, tendo em vista a marginalização econômica sofrida pelas massas populares no regime militar. Conforme expõem Barretto e Mitrulis (2001), vários governos estaduais da região sul e sudeste procuraram, no período de transição do regime autoritário para o Estado de direito, que ocorreu ao longo da década de 1980, sanar a dívida pública com a massa da população, incorporando novas medidas às políticas educacionais com vistas à redemocratização do ensino.

Assim, como uma tentativa de amenizar a intensa crise vivenciada pelo sistema de educação nacional, devido ao elevado número de repetência que ocasionava a evasão principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, algumas redes de ensino decidiram mudar sua forma de organização do trabalho pedagógico. Tais medidas abriram caminho para a emergência das políticas de organização da escola em ciclos, pois os sistemas passaram a aderir ao regime ciclado em detrimento do seriado, no qual o aluno, para ser promovido à série seguinte, teria apenas um ano para se apropriar de um conjunto de habilidades e competências.

Segundo Mainardes (2006, p. 13), “no Brasil, o termo ‘escola em ciclos’ começou a ser empregado a partir de 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo”. Ao aderir a essa proposta, esse estado, assim como o de Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993), que também implementaram esse sistema, instituiu um ciclo básico que estruturava, em um *continuum*, as antigas 1ª e 2ª séries. Era uma medida que intencionava reduzir as taxas de reprovação e evasão e assegurar o processo de alfabetização em um tempo maior, tendo em vista os altos índices de repetência na antiga 1ª série. De acordo com Barretto e Sousa (2005, p. 664),

A introdução dos ciclos de alfabetização, que estabeleceram um continuum entre as antigas séries iniciais do ensino fundamental na década de 80, inaugurou um período de maior sinergia entre os sistemas educativos. A partir da década de 90, várias redes escolares passaram a adotar ciclos em todo o ensino fundamental. Atualmente, eles podem ser encontrados seja interligando apenas as antigas séries iniciais, seja reorganizando todas as antigas séries em vários agrupamentos.

Diante disso, é importante ressaltar que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado de São Paulo provocou uma reflexão acerca das práticas de alfabetização legitimadas até o momento, possibilitando a compreensão acerca da alfabetização enquanto um processo, no qual cada aluno precisaria ser considerado em sua singularidade e diferença. Com isso, procurou-se instituir um projeto político que modificasse as relações excludentes na sala de aula, marcado pela reprovação escolar, e que reorientasse o currículo e a prática pedagógica.

Sendo assim, as mudanças ocorridas em decorrência da adesão à proposta de ciclos não estavam restritas apenas à nova organização do trabalho na escola, mas também à maneira de pensar a alfabetização e o ensino-aprendizagem. Isso porque o ciclo permite ao aluno dispor de mais tempo para efetivar seu processo de aprendizagem, havendo, assim, uma continuidade tanto do trabalho docente, quanto das aprendizagens dos alunos. Nessa perspectiva, a alfabetização também passa a ser vista enquanto um processo e não apenas como codificação/decodificação da linguagem oral.

Contudo, é importante ressaltar que a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização sofreu certa resistência por parte dos professores paulistas, não sendo simples a adesão a essa nova organização do trabalho pedagógico. Segundo Jacomini (2004), havia fatores básicos ligados à manutenção do trabalho em sala de aula, como por exemplo, as condições materiais, a disposição de espaço físico, a ausência de diálogo entre os educadores, que subsidiavam a resistência dos docentes aos ciclos e à progressão continuada. Além disso, também se agregava o fato de as propostas de organização do trabalho pedagógico raramente serem discutidas com os docentes e demais sujeitos da escola pública e de quem utiliza esse serviço.

Já em Minas Gerais, houve uma tentativa dos educadores em primeiro compreender a proposta de ciclos antes de colocá-la em prática, ou seja, uma tentativa de inicialmente operacionalizar as sugestões antes de efetivar as mudanças. Isso pode ser explicado devido ao fato do Ciclo Básico de Alfabetização ter sido implantado de forma gradativa nesse estado: em um primeiro momento na Educação Infantil e, posteriormente, no Ensino Fundamental.

Todavia, há indícios de que os ciclos em Minas Gerais visavam a atender mais às necessidades locais, no que diz respeito às adaptações que precisavam ser feitas em prol da nova proposta que estava sendo sugerida com o ciclo básico, do que determinações políticas mais amplas. Sendo assim, embora Mainardes (2001) relate sobre a distribuição de um documento, em 1987, intitulado *Síntese Inicial do Relatório de Avaliação do CBA e proposta de Encaminhamento*, por parte da Secretaria de Educação do Estado, que sentia a

necessidade de mostrar às escolas as mudanças pedagógicas que precisavam se efetivar diante da nova proposta de ciclos, Franco (2004) esclarece que a Secretaria de Educação do Estado deixou a organização do ciclo básico de alfabetização a cargo das unidades escolares.

Porém, independentemente de a quem recaía o trabalho, a busca, assim como em outros estados, era de instituir uma proposta que diminuísse os índices de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, apontamos para a base comum que rege a proposta de ciclos e que apresenta relação direta com a perspectiva da heterogeneidade: a garantia de manter na escola, mediante mudanças na concepção de tempo, de espaço e da própria cultura escolar, o grande contingente de alunos que, independentemente de classe, etnia, ou qualquer outra diferença, precisa permanecer nessa instituição e adquirir os conhecimentos socialmente relevantes.

É válido ressaltar que a insatisfação com a proposta do regime seriado, com altos índices de repetência, assim como a busca por uma redemocratização que possibilitasse o atendimento educacional das massas, foram aspectos que também estimularam a adoção do ciclo básico de alfabetização na rede municipal de ensino de Recife de 1986 a 1988. Nesse período, a prefeitura da cidade do Recife (PCR) vivenciou a experiência do ciclo básico de alfabetização que envolvia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries).

Conforme esclarece Coelho (2008), a implantação do ciclo básico de alfabetização em Recife aconteceu mediante as seguintes reformas estruturais: aumento da jornada de trabalho dos alfabetizadores de quatro para cinco horas diárias; e cinco horas semanais de formação para os professores (fornecidas por especialistas em cada área, contratados pela Rede de Ensino de Recife, que acontecia semanalmente aos sábados). No que diz respeito aos alunos, estes passaram a receber duas refeições diárias da escola, como também, material didático (livros e paradidáticos), além de ser acrescido em um ano o tempo destinado à alfabetização.

Segundo Cavalcanti (2012, p. 10), “[...] a proposta do ciclo de alfabetização caracterizou-se em seu discurso como uma alternativa inclusiva e inovadora em questionamento ao caráter excludente e seletivo da organização escolar anterior, propondo uma base democrática [...]”, tendo em vista que ampliava para dois anos o período de alfabetização e destinava às antigas 3ª e 4ª séries o aprofundamento desses conhecimentos. Nessa perspectiva, os professores também precisavam se familiarizar com essa nova proposta, uma vez que os novos modelos adotados rompiam com os ideários de seriação até então conhecidos.

Diante dessas mudanças estruturais que afetavam a organização escolar, Coelho (2008) esclarece que a Secretaria de Educação do Recife tentou viabilizar uma modificação em relação à formação dos professores alfabetizadores. Isso porque a concepção que respaldava a grande maioria desses docentes estava atrelada a práticas de alfabetização pautadas nos métodos silábicos e analíticos, ou seja, em perspectivas mais tradicionais de ensino, distanciando-se, assim, das discussões teóricas defendidas no ideário de ciclos, na qual a alfabetização é tomada como um processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, realizou-se uma convocação dos professores para esclarecer, por meio das formações, em que consistia a proposta do ciclo básico de alfabetização. Isso foi feito com o intuito dos professores conhecerem essa proposta e passarem a desenvolver um trabalho que se aproximasse das ideologias presentes nesta perspectiva de ensino, isto é, de democratização e consequente universalização da educação básica.

Nessa direção, foi necessário investir na formação dos alfabetizadores, o que levou a prefeitura do Recife a contratar profissionais que estavam ligados às universidades e que coadunavam com essa nova concepção de ensino-aprendizagem acerca da alfabetização. Diante disso, a discussão passou a ser em torno do processo de aprendizagem, onde os especialistas colocaram o foco sobre a maneira como o sujeito compreende a escrita, em detrimento dos métodos que levam à compreensão.

É válido destacar que, a partir dos anos 1990, o discurso da política de ciclos foi recontextualizado de diferentes maneiras no campo oficial. Por um lado, foi incorporada em uma perspectiva de ciclos de aprendizagem ou ciclos de formação, por algumas administrações e partidos políticos mais progressistas. Por outro lado, foi recontextualizado em uma concepção mais conservadora, instituindo o regime de progressão continuada. Com isso, houve descontinuidade da proposta de ciclos e, na rede municipal de Recife, esse rompimento foi reestabelecido apenas em 2001, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

É importante esclarecer que apesar dos ciclos de aprendizagem e de formação serem de uma perspectiva progressista, há, segundo Mainardes (2007), diferenças entre essas propostas. Enquanto os ciclos de aprendizagem baseiam a organização dos grupos e a promoção dos alunos na idade, possibilitando a reprovação para aqueles que não atingiram os objetivos propostos ao final dos ciclos de dois ou três anos, os ciclos de formação se baseiam nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência). Diante disso, os ciclos de formação propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e na organização

escolar, havendo uma reestruturação curricular mais profunda, haja vista que os alunos, geralmente, não sofrem reprovação ao longo do Ensino Fundamental.

No regime de progressão continuada, regulamentada com a aprovação da LDB em 1996 e implantada em redes estaduais e municipais a partir de 1998, Mainardes (2007) esclarece que as séries convencionais são mantidas e a reprovação é eliminada em algumas etapas, geralmente na 4ª e na 8ª série. Trata-se de uma política que busca diminuir a reprovação e evasão, assim como, acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental, o que tem ocasionado críticas a essa proposta, tendo em vista o caráter meramente “descongestionante” que geralmente tem assumido nos sistemas de ensino.

Atualmente, diversas redes de ensino no Brasil se organizam em ciclos, contemplando, principalmente, os três primeiros anos do Ensino Fundamental, conhecido como o “ciclo de alfabetização”. Essa organização tem acontecido em decorrência de algumas políticas públicas, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que propõe a implementação do ciclo de alfabetização ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e da Base Nacional Comum Curricular, que, agora, indica um ciclo de dois anos para que os alunos se alfabetizem (os dois primeiros anos do Ensino Fundamental).

A rede municipal de ensino de Recife é um dos municípios, dentre muitos, que desenvolve a proposta do “ciclo de alfabetização”. Nessa proposta, pretende-se assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme preconiza o PNE. Para isso, as práticas de ensino, até então desenvolvidas com a proposta de seriação, precisam ser modificadas, estando tais modificações respaldadas nos múltiplos saberes que os professores trazem consigo.

Nesse contexto, as propostas oficiais também sofrem reformulações, tendo em vista que a lógica dos ciclos de alfabetização está centrada na progressão das aprendizagens dos alunos e no direito que o aluno tem de aprender, respeitando-se seu tempo e ritmo de aprendizagem. A seguir, discutiremos acerca do que as proposições oficiais têm estabelecido, no eixo de língua portuguesa, para os três anos do Ensino Fundamental no Brasil e em países desenvolvidos, como a França. Isso nos possibilitará compreender o cenário das prescrições oficiais a que as escolas organizadas em ciclos estão submetidas.

### **2.2.1 Proposições oficiais para os três anos iniciais do Ensino Fundamental: as estratégias presentes nos documentos brasileiros para os eixos de ensino da Língua Portuguesa**

Em diferentes momentos da história, houve diversas iniciativas, por parte dos órgãos gestores da educação básica nacional, de elaborar bases gerais curriculares para a educação. No entanto, foi a partir do final da década de 1990, que essa preocupação se tornou algo mais recorrente, principalmente no que diz respeito ao currículo voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos). Os motivos que levaram a essas preocupações são variados e apresentam relação com o contexto social, econômico, político e educacional vivenciado, haja vista que as estratégias presentes nos documentos oficiais não se configuram como elementos neutros, mas “como campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados” (MOREIRA, 2006, p. 15).

Diante disso, as propostas curriculares são resultantes de produções históricas e culturais, configurando-se como um produto norteador das ações pedagógicas realizadas em sala de aula. É importante destacar que tais propostas buscaram, em sua maioria, estabelecer referências nacionais por meio de conteúdos, competências, capacidades, atitudes, habilidades, direitos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes. Isso nos leva a pensar na necessidade de metas a serem estabelecidas e cumpridas, pois, quando falamos em ciclo de alfabetização, precisamos ter claro o que os professores precisam ensinar e o que os alunos precisam aprender a cada ano do ciclo.

O não esclarecimento dessas metas, além de deixar docentes e aprendizes sem referências do que deve ser ensinado e aprendido ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pode contribuir para o não tratamento da heterogeneidade, haja vista que ao desconhecer o que precisa ser ensinado, o professor, conseqüentemente, não tem clareza para identificar o que cada aluno já sabe e o que ainda precisa saber para atender às expectativas do ano escolar em que se encontra. Em outras palavras, tem dificuldades para dar conta da heterogeneidade do seu grupo classe.

Contudo, é importante ressaltar a ausência de proposições curriculares, nas décadas de 80 e 90, que apresentassem metas específicas para o ensino da Língua Portuguesa, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997) não apresentavam muitos elementos que pudessem contribuir para elaboração de documentos que nortearassem as práticas de alfabetização, embora tivessem a intenção de servir como referencial curricular nacional e material de suporte para elaboração de atividades, projetos e propostas curriculares. No que diz respeito ao campo da alfabetização, apenas indicavam como objetivo geral de ensino o item “ler textos dos gêneros previstos para o ciclo e produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem” (BRASIL, 1997, pp. 103–104).

Os critérios estabelecidos pelos PCNs para avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa no 1º ciclo não apresentavam profundidade nem especificidade em relação ao que deveria ser ensinado em cada ano do ciclo de alfabetização, sendo apresentados, de maneira superficial, os seguintes aspectos: “[...] narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, ainda que com ajuda [...]”; “[...] demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta [...]”; “[...] ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares [...]”; “[...] escrever utilizando a escrita alfabética, demonstrando preocupação com a segmentação do texto em palavras e em frases e com a convenção ortográfica [...]” (BRASIL, 1997, pp. 71–72).

Depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tivemos programas como o Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (BRASIL, 2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a), que acabaram servindo de referência para a elaboração de propostas curriculares na área de Língua Portuguesa, para os anos iniciais.

Os direitos de aprendizagens propostos no PNAIC (BRASIL, 2012a) envolviam conhecimentos e capacidades que precisavam ser introduzidos (I), aprofundados (A) e consolidados (C) ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cada um dos eixos de ensino. O objetivo central do referido Programa era possibilitar que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização. A seguir, apresentamos os direitos que são abordados em todos os eixos do programa no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, com exceção do eixo oralidade, que não constitui objeto de nossa investigação. No Quadro 1, abaixo, podemos ver os conhecimentos evidenciados para o eixo leitura.

Quadro 1 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Leitura

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades dos textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário o significado das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: Caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 33).

Podemos observar que os conhecimentos sugeridos para o eixo da leitura no caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a) ressaltavam a necessidade da leitura autônoma e fluente de diferentes gêneros desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização, mesmo com os alunos que ainda não liam de maneira convencional, sendo essa capacidade aprofundada e consolidada ao longo do ciclo. No que diz respeito à compreensão textual, a maioria dos conhecimentos propostos que diziam respeito às estratégias de leitura, à apreensão do tema do texto e à interpretação de frases e expressões, deveriam ser introduzidos e acompanhados já no primeiro ano e no segundo e terceiro serem trabalhados sistematicamente para que as crianças conseguissem consolidar essas capacidades ao final do ciclo. Quando essas estratégias requeriam a leitura autônoma dos alunos e o estabelecimento de intertextualidade entre os textos, esperava-se que esses conhecimentos fossem consolidados apenas no terceiro ano. Abaixo, no Quadro 2, apresentamos o eixo de produção de textos.

Quadro 2 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Produção de textos escritos

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C

Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 34).

Verificamos que, no quesito referente à produção de textos (BRASIL, 2012a), havia capacidades que precisavam ser introduzidas, ou introduzidas e acompanhadas, já no primeiro ano, outros conhecimentos que apenas deveriam ser introduzidos no segundo e, ainda, uma capacidade que não seria consolidada ao final do ciclo, como a revisão dos textos e o aperfeiçoamento das estratégias discursivas, que se esperava ser consolidado ao longo da vida escolar do aprendiz. Nessa direção, observamos que o ato de planejar (considerando os objetivos, destinatário e o contexto), revisar e usar um vocabulário diversificado nas produções realizadas coletivamente ou com a ajuda de um escriba poderiam ser iniciadas e trabalhadas no primeiro ano, ficando para o segundo e terceiro o acompanhamento e consolidação desses aspectos. Já os conhecimentos que requeriam a produção de diferentes gêneros, o planejamento da escrita e a organização do conteúdo textual de maneira autônoma, deveriam ser introduzidos no primeiro ano do ciclo para que, no segundo, houvesse a continuação dessa apresentação e um acompanhamento sistemático desse trabalho, chegando ao terceiro ano apto a consolidar essas capacidades. A paragrafação, a pontuação e o aperfeiçoamento da escrita eram conhecimentos a serem introduzidos no segundo ano. Vejamos, abaixo, no Quadro 3, o eixo da análise linguística voltado à discursividade, à textualidade e à normatividade.

Quadro 3 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Análise Linguística-discursividade, textualidade e normatividade

Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C

Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ Eou I em sílaba final; Me N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreender sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Caderno do PANIC (BRASIL, 2012a, p. 36).

As capacidades que priorizavam os aspectos da discursividade, textualidade e normatividade no eixo da análise linguística eram variadas e, assim como no eixo da produção de textos, havia conhecimentos que deveriam ser introduzidos apenas no segundo ano do ciclo e outros que já, no primeiro ano, deveriam ser introduzidos e também acompanhados. Sendo assim, aspectos ligados à coesão, à segmentação de palavras, à identificação de letras maiúscula e minúscula e à variação de registro, eram introduzidas no primeiro ano, acompanhadas no segundo e consolidadas ao final do ciclo. Esperava-se a introdução daqueles conhecimentos que envolviam o uso da concordância, das regularidades contextuais, das correspondências irregulares, do dicionário e da pontuação, apenas no segundo ano, onde a expectativa era de que a maioria dos alunos já compreenderia o funcionamento do sistema de escrita alfabética. No que diz respeito às capacidades de analisar a adequação do texto ao destinatário, de reconhecer diferentes gêneros textuais, utilizar diferentes suportes e conhecer as correspondências regulares contextuais diretas das palavras, sugeria-se a introdução e o trabalho sistemático ao longo do ciclo. Abaixo, no Quadro 4, apresentaremos os conhecimentos para a apropriação do sistema de escrita alfabética também no eixo da análise linguística.

Quadro 4 – Adaptação do caderno do PNAIC. Eixo: Análise Linguística-apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		

Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Caderno do PANIC (BRASIL, 2012a, p. 37).

Nesse eixo de ensino, referente à apropriação do sistema de escrita (BRASIL, 2012a), é possível percebermos que a maioria dos conhecimentos deveria ser introduzida e já consolidada ao final do primeiro ano. Eram capacidades relacionadas à compreensão dos princípios que regem o nosso sistema de ensino e que precisam ser assegurados no primeiro ano, para que, no decorrer do ciclo, os outros conhecimentos e eixos de ensino possam ser trabalhados e consolidados. Esperava-se que as crianças reconhecessem os diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes já ao final do segundo ano e que as capacidades de dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, com vistas a ler e escrever palavras e textos, e de utilizar diferentes tipos de letra nas situações de escrita, fossem consolidadas ao longo do ciclo.

Diante disso, a proposta do PNAIC apresentava direitos e capacidades a serem pensados ao longo do ciclo de alfabetização, instituindo-se a ideia de ciclo enquanto um *continuum*. Sendo assim, embora houvesse proposições para determinados anos do ciclo é importante ressaltar que os demais anos também deveriam trabalhar e aprofundar o que estava sendo sinalizado em apenas um dos anos. Nesse trabalho, defendia-se a avaliação diagnóstica, com vistas a identificar o que os alunos já sabiam e o que ainda precisavam aprender, tanto no decorrer do ano letivo, quanto a cada ano do ciclo, abrindo-se, então, espaço para pensar o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos. Tal fenômeno se apresentava como a novidade dessa proposta, haja vista que o PNAIC foi o primeiro programa oficial que discutiu a heterogeneidade na alfabetização, destinando até um de seus fascículos para discutir essa questão e a necessidade de atividades e do trabalho diversificado (BRASIL, 2012c).

Com isso, observamos os objetivos que norteiam a elaboração de propostas curriculares em Língua Portuguesa para o campo da alfabetização. Além dessa proposta

evidenciada em 2012 no caderno do PNAIC, foi elaborado, nesse mesmo ano, pelo Ministério da Educação e submetido ao Conselho Nacional de Educação, o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Como o próprio nome já diz, tratou-se de um documento que, assim como o PNAIC, apresentava, por eixos de ensino<sup>6</sup>, direitos e objetivos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recentemente, tivemos a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dialoga, em certos aspectos, com outros documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, assim como, com concepções já disseminadas em contextos de formação de professores e de programas nacionais que trazem discussões acerca de práticas de alfabetização, como o PNAIC. Essa base é algo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (doravante, DCN), que evidenciam a necessidade de uma Base Nacional Comum com vistas a “legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional” (BRASIL, 1988, Art. 3º, inciso IV, p. 48). No entanto, as DCN ressaltam a necessidade de uma base diferencial, ou seja, uma parte diversificada que atente para as especificidades e interesses de cada realidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, que orienta a prática de ensino nas diferentes áreas (entre elas, a Língua Portuguesa), começou a ser elaborada no ano de 2015<sup>7</sup>, tendo uma segunda versão publicada em maio de 2016 e, a terceira e última versão, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, aprovada e homologada em dezembro de 2017. Apesar de ter sido colocada em prática apenas recentemente, trata-se de uma ideia que existe desde a promulgação da Constituição de 1988, que prevê a elaboração de uma grade fixa de conteúdos a serem estudados ao longo do Ensino Fundamental.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, aprovadas em 2013, “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de

---

<sup>6</sup> Os eixos de ensino, assim como os objetivos de aprendizagem apresentados no documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*, são os mesmos contidos no caderno do PNAIC (BRASIL, 2012a), havendo pequenas diferenças apenas em relação à introdução, ao acompanhamento e à consolidação de alguns conhecimentos e o ano que deveriam acontecer. Por esse motivo, não faremos uma apresentação detalhada desses direitos de aprendizagem, haja vista o detalhamento já realizado com os conhecimentos e capacidades contidos no caderno do PNAIC.

<sup>7</sup> A preliminar da Base Nacional Comum Curricular tornou-se pública em 2015, pelo Ministério da Educação, para apresentação de sugestões pela sociedade. Depois das contribuições do público e a revisão do documento preliminar, foi lançada, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC. Após os Seminários Estaduais, o Ministério da Educação apresentou, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC, que foi homologada em dezembro do mesmo ano.

ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Elas surgiram em decorrência das mudanças ocorridas no sistema educacional do país, tais como, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete, envolvendo assim, os anos finais da Educação Infantil e o Ensino Médio.

Essas Diretrizes definiram os conhecimentos da base comum nacional, levando em consideração o disposto na Lei 9.394/1996. Nessa direção, evidenciavam os componentes a serem trabalhados pelos sistemas educativos, na forma de áreas de conhecimento, disciplinas ou eixos temáticos: Língua Portuguesa; Matemática; Conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a Música; Educação Física e Ensino Religioso (BRASIL, 2013).

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, não revogou as disposições postas nessas diretrizes, no entanto, definiu cinco áreas do conhecimento como forma de organização do currículo: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Na área de linguagens, reuniu quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física e Língua Inglesa para os anos finais, sendo esses componentes apresentados separadamente, apesar da orientação preconizar o trabalho articulado entre os mesmos. Essa desarticulação, segundo Gontijo (2015), acaba resultando em uma disciplinarização do conhecimento indo, assim, de encontro a uma visão ampla, de totalidade e articulações entre as diferentes áreas do saber.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, busca evidenciar o que os estudantes brasileiros precisam aprender desde o início da Educação Infantil até o final do Ensino Médio, mas que reforça a disciplinarização dos estudantes, inclusive precoce, haja vista que o referido documento abrange os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito da alfabetização, o documento defende

[...] que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, pp. 87-88).

Para isso, apoia-se no conceito de alfabetização que prima pela apropriação do sistema de escrita alfabética e pelos aspectos da norma ortográfica. Nessa perspectiva, salienta que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são suficientes para que todos os alunos construam conhecimentos das relações fonográfêmicas, sendo complementados pela ortografização que requer um período mais longo, podendo tomar até mais que os anos iniciais do Ensino Fundamental para sua completude (BRASIL, 2017).

Diante disso, se compararmos com a perspectiva de ciclos, verificamos que há uma redução no tempo destinado à alfabetização dos alunos, passando de três para dois anos, o que pressionará professores e instituições escolares a cumprirem metas, mas sem fornecer subsídios para tais. Em outras palavras, tentar-se-á resolver problemas pontuais sem levar em consideração os contextos mais amplos, como as discussões acerca do histórico fracasso escolar no Brasil, e as dificuldades, singularidades e diferentes ritmos de aprendizagem de cada aprendiz.

É válido destacar que, na Base Nacional Comum Curricular, os eixos de integração considerados em Língua Portuguesa são os mesmos já consagrados em documentos anteriores: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2017, p. 69). Para cada um desses eixos, são apresentadas dimensões que se inter-relacionam no quesito referente às práticas de uso e reflexão.

O eixo leitura/escuta compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa entre o leitor e o texto, como também de sua interpretação. Sendo assim, o documento enfatiza a leitura enquanto uma prática social, sendo, portanto, interligada às práticas de uso e reflexão da língua, uma vez que se busca ampliar o letramento dos aprendizes por meio de um trabalho progressivo que incorpore estratégias de leitura em textos com níveis de complexidade crescente. Nessa direção, a leitura “[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70).

Para o tratamento das práticas leitoras, o documento (BRASIL, 2017) expõe dimensões importantes a serem consideradas tanto na ação docente quanto nas aprendizagens, a saber: a reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros; a dialogia e relação entre textos; reconstrução da

textualidade; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas, como também, a validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; as estratégias e procedimentos de leitura; e a adesão às práticas de leitura.

A produção de texto, por sua vez, é tratada como o eixo das práticas de linguagem que estão relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, que pode ser individual ou coletiva, com diferentes finalidades e projetos. Nesse sentido, as práticas de uso e reflexão de produção de textos compreendem as seguintes dimensões: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros; dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; estratégias de produção (BRASIL, 2017).

A análise linguística/semiótica compreende, conforme a BNCC, a sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos e a observação das regularidades e análise do funcionamento da língua ao longo dos três anos seguintes. Para isso, considera procedimentos e estratégias ligados a aspectos cognitivos de análise e avaliação consciente da materialidade do texto (as formas de composição, o estilo adotado), como também, os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens.

Além disso, os conhecimentos linguísticos envolvem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística. Sendo assim, as dimensões desses conhecimentos se relacionam à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: fono-ortografia; morfossintaxe; sintaxe, semântica; variação linguística; elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2017).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular aponta para a necessidade de um ensino que desenvolva práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) contextualizadas, ressaltando, assim, a articulação dessas práticas com os campos de atuação (BRASIL, 2017), como: o da vida cotidiana, que diz respeito à participação em situações de leitura vivenciadas cotidianamente; da vida pública, relativo à participação de leitura e escrita de textos da esfera jornalística, publicitária, política, dentre outras, que contemplem temas voltados à cidadania e ao exercício de direitos; das práticas de estudo e pesquisa, referentes à participação em momentos de leitura e escrita que possibilitem conhecer a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, pesquisa e divulgação

científica; e o campo artístico-literário; que diz respeito à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos.

Esses diferentes campos contemplam dimensões formativas de uso da linguagem tanto no espaço escolar quanto fora dela, contemplando “[...] um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos)” (BRASIL, 2017, p. 82). Nessa perspectiva, o documento apresenta diferentes habilidades a serem contempladas pelos eixos de linguagem em cada um desses campos de atuação, como também, por todos eles. A seguir, no Quadro 5, apresentamos as habilidades destinadas aos alunos do 1º e 2º ano, que na BNCC correspondem ao tempo destinado ao processo de alfabetização.

Quadro 5 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes a todos os campos de atuação

<b>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	
Habilidades	
1º Ano	2º Ano
Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	
Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	
Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.	
Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	
Segmentar oralmente palavras em sílabas.	Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
Identificar fonemas e sua representação por letras.	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
Comparar palavras, identificando semelhanças e	Ler e escrever corretamente palavras com marcas

diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.	de nasalidade (til, m, n).
Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, pp. 97-99).

Diante do quadro, percebemos que, diferentemente da proposta do PNAIC, a BNCC não elenca as habilidades por eixos, mas por campos de atuação, buscando englobar nestes campos capacidades dos diferentes eixos de linguagem. Além disso, a maneira como a proposta é apresentada rompe com a perspectiva evolutiva posta no ciclo de alfabetização, uma vez que apenas enquadra as habilidades a serem contempladas nos dois primeiros anos. Apesar disso, é possível observarmos certas similaridades entre o que é proposto nesse documento e o PNAIC, haja vista a proximidade entre as habilidades/capacidades/direitos de aprendizagem que são apresentados, chegando a ser os mesmos em alguns casos.

Com habilidades destinadas a todos os campos de atuação, a Base Nacional Comum Curricular evidencia algumas convenções acerca da escrita, como, por exemplo, o reconhecimento da orientação e alinhamento da escrita, assim como, a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação das frases. Capacidades ligadas à leitura também estão presentes nesse documento, priorizando o saber ler e reconhecer globalmente as palavras e a decodificação, sendo de dois anos o tempo para o trabalho e consolidação dessas capacidades.

Contudo, é possível percebermos aproximações de algumas dessas habilidades, destinadas a todos os campos de atuação, com alguns direitos de aprendizagem do PNAIC, como: nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e texto; segmentar oralmente as sílabas de palavras; pontuar textos; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares e contextuais, dentre outras. A diferenciação, por sua vez, também está no tempo destinado à consolidação e ao ano em que determinados direitos serão introduzidos e/ou aprofundados.

Em relação ao campo da vida cotidiana, apresentamos no Quadro 6, abaixo, as habilidades a serem contempladas.

Quadro 6 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo da vida cotidiana

<b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b>	
Habilidades	
1º Ano	2º Ano
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	
Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
	Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, pp. 101-103).

Nesse quadro, percebemos que as habilidades estão mais direcionadas à leitura, à compreensão, à escrita e à produção de textos e gêneros textuais que perpassam o cotidiano dos aprendizes. Quando a capacidade é destinada ao primeiro ano, há sempre a colaboração de um colega ou do professor para que a mesma seja efetivada, ao passo que ao segundo ano a perspectiva é de que o aluno já disponha de certa autonomia para a efetivação de algumas habilidades. Tratam-se, portanto, de habilidades que primam pela leitura, recitação, planejamento, produção, registro, identificação e reprodução de gêneros que os discentes já têm certa familiaridade, tendo em vista que estão inseridas no campo da vida cotidiana. Vejamos, no Quadro 7, a seguir, as habilidades postas no campo da vida pública.

Quadro 7 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo da vida pública

<b>CAMPO DA VIDA PÚBLICA</b>	
Habilidades	
1º Ano	2º Ano
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	
Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	
Identificar a forma de composição de slogans publicitários.	
Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um	

desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
---

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, pp. 103-105).

Assim como no quadro do campo da vida cotidiana, as habilidades evidenciadas no quadro acima também se direcionam à leitura, à compreensão, à escrita, ao planejamento, à produção, à identificação e à reprodução de textos. Entretanto, os gêneros priorizados estão relacionados às esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Quando a habilidade envolve a capacidade de ler, compreender, planejar e escrever algum texto das esferas supracitadas, os alunos dos dois primeiros anos devem desenvolvê-las com a ajuda de um colega de sala ou do professor. Tal ajuda apenas não é mencionada quando os aprendizes do segundo ano precisam planejar e produzir cartazes e folhetos. No Quadro 8, abaixo, sinalizamos as habilidades postas ao campo das práticas de estudo e pesquisa.

Quadro 8 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa

<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>		
Habilidades		
	1º Ano	2º Ano
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
		Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
		Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais		Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia

ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
---	--

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, pp. 107-109).

Aqui, o foco recai sobre os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, estando as habilidades de leitura, compreensão, reconhecimento, exploração, planejamento, produção, identificação e reprodução ligadas a gêneros textuais dessa esfera. Nessa direção, assim como nos demais campos, as capacidades que envolvem o ler, compreender, planejar e produzir sinalizam, tanto para os alunos do primeiro quanto do segundo ano, a necessidade de serem realizadas em colaboração, sendo importante, para algumas habilidades, o desenvolvimento de certa autonomia para estes últimos. Por fim, apresentamos o Quadro 9, referente ao campo artístico-literário.

Quadro 9 – Adaptação do documento da BNCC. Habilidades referentes ao campo artístico-literário

<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>	
Habilidades	
1º Ano	2º Ano
	Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.
Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	
Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.109).

Nesse campo, as habilidades respaldam-se em aspectos literários e sinalizam a necessidade do aprendiz já dispor de certa autonomia no segundo ano para ler e compreender textos do âmbito da literatura e de gêneros variados. A produção de histórias no primeiro ano ainda é colocada com a ajuda do professor, que assume a posição de escriba, mas no segundo ano a habilidade de “Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor” é de competência exclusiva do aluno. Isso nos chama atenção para algo que está sendo defendido pela BNCC em relação ao processo de alfabetização. No referido documento, a ideia é de que

os discentes se apropriem do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no entanto, ao sinalizar esse tipo de habilidade no segundo ano, sem nenhum tipo de ajuda, nos faz inferir que a ideia é de que tal apropriação já seja consolidada ao final do primeiro ano.

Ressaltamos que no momento de finalização da presente tese (final do ano de 2018 e início de 2019) o cenário educacional brasileiro passava por movimentos de fortes críticas ao documento da Base Nacional Comum Curricular, haja vista a ausência de preocupação com a escolarização inicial e a reflexão sobre a língua. Destacamos que se atualmente muitas crianças iniciam o ciclo da alfabetização em hipóteses muito iniciais de escrita, o cenário pode ser mais sério se desconsiderarmos as experiências necessárias na Educação Infantil.

Diante disso, salvo as críticas, incongruências e diferenças, percebemos que os documentos oficiais podem possibilitar a elaboração de propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, para pensarmos as práticas de alfabetização desenvolvidas em sala de aula, como também a heterogeneidade que permeia a classe, haja vista que as metas estabelecidas indicam ao professor o que precisa ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Sendo assim, será no cotidiano da sala, por meio da mobilização dos saberes docentes, que poderemos observar a efetivação, ou não, desses objetivos/capacidades/habilidades/conhecimentos propostos, como também das ações docentes no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, considerando a relação desse ensino com as aprendizagens dos alunos. Vejamos, a seguir, como se dá esse ensino da leitura e escrita na França, um país desenvolvido, que apresenta um contexto político e social diferente do Brasil.

### **2.2.2 Proposições oficiais para os três anos iniciais da escola elementar: as estratégias presentes nos documentos franceses para o ensino da leitura e da escrita**

Na França, assim como no Brasil, as propostas oficiais também organizam seu ensino por ciclos, com duração de três ou dois anos. O ciclo 2, ou ciclo das aprendizagens fundamentais, compreende o Curso Preparatório (CP), o Curso Elementar primeiro ano (CE1) e o Curso Elementar segundo ano (CE2) e corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, similar ao ciclo de alfabetização no Brasil, como proposto no PNAIC (2012), que também envolvia os três primeiros anos desse ensino, e que foi alterado na BNCC para os dois primeiros anos. O ciclo 3, ou ciclo de consolidação, engloba o Curso Médio primeiro ano

(CM1) e o Curso Médio segundo ano (CM2), que no contexto brasileiro corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental 1 (4º e 5º anos) e que não constituem o foco de nossa investigação.

O Programa de ensino francês relativo ao ciclo das aprendizagens fundamentais (ciclo 2), publicado no Boletim Oficial especial nº 11 de 26 de novembro de 2015 e em vigor até a coleta de dados da presente investigação, explicita que, no referido ciclo, a língua francesa constitui o objeto de aprendizagem central e deve envolver a oralidade, a leitura e a escrita. A alfabetização nessa proposta não é vista como o ensino do código escrito realizado em um ano específico, mas como um processo que se inicia ainda na Educação Infantil.

Essa mudança de concepção e prática de ensino, segundo Chartier (2007), tornou, ao mesmo tempo, o papel da turma de alfabetização (CP) mais leve e mais pesado: mais leve no sentido da turma de alfabetização não ser mais “a” classe de alfabetização, e os conhecimentos dos alunos serem considerados desde a Escola Maternal (Educação Infantil); e mais pesada, porque o objetivo da turma de alfabetização não pode mais se reduzir ao ensino da codificação e decodificação, mas precisa “articular o trabalho com o código e com a compreensão textual, tanto em sua recepção, como em sua produção” (CHARTIER, 2007, p. 151).

Nessa perspectiva, o documento faz referência às competências desenvolvidas na Educação Infantil (Grande Seção, último ano da Educação Infantil), relacionadas, entre outras coisas, à descoberta do princípio alfabético e apresenta as competências que devem ser trabalhadas ao longo do ciclo nos quatro eixos do ensino da língua francesa: compreender e se exprimir na oralidade, ler, escrever e compreender o funcionamento da língua.

Em relação à escrita, seu ensino deve contemplar tanto o domínio do gesto da escrita, como a produção de textos curtos. Como observado por Baraud, Bril e Acioly-Régnier (2018), o trabalho com o gesto da escrita, relacionado ao ensino da escrita cursiva, é, para a maioria dos professores do CP, centrado sobre a aquisição da dinâmica do gesto e não somente sobre a forma da letra. Em nosso trabalho, o foco recai sobre a apropriação da escrita alfabética voltada para a compreensão do princípio alfabético e sobre a consolidação das correspondências grafofônicas. Nesse sentido, não abordaremos o ensino do gesto da escrita.

No Quadro 10, abaixo, evidenciamos os conhecimentos e competências colocados como ponto de trabalho, assim como o que é esperado para cada um desses eixos ao final do ciclo. Como o eixo da oralidade não constitui o foco investigativo da presente pesquisa, não o explanaremos no referido quadro, assim como fizemos na análise das propostas oficiais do Brasil.

Quadro 10 – Competências e habilidades trabalhadas e esperadas ao final do ciclo 2

<b>Eixos</b>	<b>Competências trabalhadas.</b>	<b>O que é esperado ao final do ciclo.</b>
Leitura	Identificar palavras de modo mais fácil; Compreender um texto; Praticar diferentes formas de leitura; Ler em voz alta; Controlar sua compreensão.	Identificar palavras rapidamente: decodificar facilmente palavras regulares desconhecidas, reconhecer palavras frequentes e memorizar palavras irregulares; Ler e compreender textos adaptados à maturidade e cultura escolar dos alunos; Ler em voz alta e com fluidez um texto de meia página, preparar e participar de uma leitura dialógica.
Escrita	Copiar de maneira hábil; Produzir escritos; Revisar e melhorar a escrita que foi produzida.	Copiar ou transcrever, em texto legível, um texto de dez linhas respeitando a pontuação, a ortografia e cuidando da apresentação; Escrever um texto de cerca de meia página, coerente, organizado, respeitando os sinais de pontuação e pertinente aos objetivos e destinatário; Melhorar a produção, especialmente a ortografia, levando em conta as regras.
Estudo da língua	Dominar as relações entre o oral e o escrito; Memorizar e se lembrar da ortografia de palavras frequentes e de palavras irregulares cujo significado é conhecido; Identificar os principais constituintes de uma frase simples em relação com a sua coerência semântica; Raciocinar para resolver problemas de ortografia; “Ortografar” as formas verbais mais frequentes; Identificar as relações entre as palavras, entre as palavras e seu contexto de uso; servindo para o entender melhor; Aumentar o conhecimento léxico, memorizar e reutilizar as novas palavras aprendidas.	“Ortografar” as palavras mais comuns (especialmente em situação escolar) e as palavras invariáveis que foram memorizadas; Raciocinar para realizar, por um lado, os acordos no grupo nominal (determinante, substantivo, adjetivo), entre o verbo e seu sujeito, por outro (casos simples: sujeito colocado antes do verbo e próximo a ele; sujeito composto de um grupo nominal com no máximo um adjetivo); Utilizar seus conhecimentos da língua para se expressar oralmente, para entender melhor as palavras, os textos e melhorar os textos escritos.

Fonte: (FRANÇA, 2015).

No quesito referente à leitura, percebemos as diversas maneiras de se trabalhar com esse eixo (leitura coletiva, individual, em voz alta), como também a busca pela compreensão do escrito. Embora a aquisição da leitura, que se apresenta articulada à escrita enquanto atividades inter-relacionadas, ocorra durante toda a escolaridade, a presente proposta destaca o ciclo de aprendizagens fundamentais como o período decisivo para sua consolidação. A autonomia na leitura de vários textos adequados à sua idade é algo vislumbrado ao final dos três anos que constituem esse ciclo, uma vez que possibilita a ampliação de seus conhecimentos e aumenta suas referências e modelos para escrever.

A identificação de palavras escritas é apoiada por um trabalho de memorização das formas ortográficas, com vistas a obter o entendimento do que está sendo lido. Nessa perspectiva, a leitura testa o primeiro conhecimento adquirido na língua, além de contribuir para a aquisição de vocabulário dos aprendizes. Sendo assim, os textos constituem pontos de partida ou apoio para pensar em palavras desconhecidas, na grafia de palavras e na

estruturação de formas linguísticas, pois, segundo sinaliza o documento oficial (FRANÇA, 2015), escrever é uma das maneiras de aprender a ler.

Nas turmas de CP, explicita-se o trabalho com a leitura associada à escrita, destinando um ensino sistemático e estruturado ao código grafofonológico e associando a isso a codificação, para uso do conhecimento adquirido, e a cópia, para favorecer a memorização ortográfica. A compreensão dos textos é feita da mesma maneira como acontece na Educação Infantil, sobre textos lidos pelo adulto que, por sua vez, são diferentes dos textos usados para as crianças aprenderem a ler. Já nas turmas de CE1 e CE2, enfatiza-se a necessidade de revisar o domínio do código e atividades de treinamento que visam alcançar uma identificação automática das palavras. Nesses dois últimos anos, o entendimento é o ponto chave da aprendizagem, para isso ressaltam o trabalho de leitura com objetivos e textos diferentes.

No eixo dedicado à escrita, sua aprendizagem, como já mencionamos anteriormente, aparece desde a Educação Infantil, servindo o ciclo 2, em especial o CP, para completar e aperfeiçoar o gesto grafomotor, suas habilidades de segurança e velocidade de escrita e a automatização gradual das letras. As competências trabalhadas enfatizam a cópia e a produção de escritos e a prática do professor deve garantir isso: a cópia é um primeiro domínio da escrita, como também a produção de textos curtos, articulando esse ensino à aprendizagem de leitura.

No CE1 e CE2, a proposta destaca a vigilância em relação à atividade gráfica, sendo necessário continuar com a aprendizagem de estratégias de cópia em conexão com o trabalho de aperfeiçoamento sobre o código na leitura e com a memorização ortográfica. A diversificação dos textos produzidos está ligada à diversidade de situações oferecidas pelas atividades desenvolvidas na classe e que farão os alunos progredirem, caso se articule a esse eixo o trabalho metodológico com a leitura e estudo da língua durante todo o ciclo 2.

Nessa direção, as oportunidades de escrever devem ser constantes na prática docente, tornando as atividades de escrita algo comum para os alunos. Para isso, a proposta sinaliza a necessidade de, durante o ciclo 2, os aprendizes serem confrontados com diferentes tarefas: produzir uma frase em resposta a uma pergunta, produzir uma pergunta, criar uma parte de um texto ou um texto inteiro, além de aprenderem a escrever textos de vários tipos e identificarem as peculiaridades de diferentes gêneros textuais, enfatizando-se ainda a revisão do que foi produzido. Por meio dessa competência, os alunos se familiarizam com a prática de revisar seus próprios textos para melhorá-los.

Por fim, o eixo que trata do estudo e compreensão do funcionamento da língua está relacionado ao estudo da leitura e escrita ao longo do ciclo 2. Os conhecimentos lidam com

questões ortográficas e de compreensão, privilegiando-se a formação das palavras (morfologia) e as relações entre elas (sintaxe). Para isso, baseia-se, essencialmente, em tarefas de classificação e comparação, de manipulação de enunciados (substituir, deslocar, juntar, suprimir) com vistas a estabelecer regularidades. Os fenômenos irregulares ou excepcionais devem ser submetidos a um esforço de memorização. Sendo assim, a memória precisa ser mantida para que os ganhos registrados se estabilizem com o tempo.

No CP, as atividades de ensino do francês devem enfatizar a reflexão acerca das palavras (significado e forma), considerando ainda as marcas de concordância, as variações de gênero e número, e os tempos verbais. Ao manipularem verbalmente as formas verbais em relação à estruturação do tempo (presente, passado, futuro), os alunos devem descobrir regularidades na escrita e memorizar algumas formas conjugadas antes de realizar seu estudo formal, especialmente para os verbos “ter” e “ser” que constituem a base do ensino francês. Contudo, a categorização dos termos (plural/singular - feminino/masculino - verbo, substantivo, adjetivo) é utilizada pelo professor, mas não se constitui enquanto uma exigência para os alunos.

Nas classes de CE1 e CE2, busca-se consolidar as aquisições iniciadas no ano anterior. Sendo assim, é a hora de estruturar, fazer comparações que conduzam a análises da língua, realizando o estudo sistemático do verbo, o nome e a identificação do sujeito em situações simples, a construção de alguns tempos verbais (presente, imperfeito, futuro, passado composto) para os verbos mais frequentes e a memorização das formas verbais. Por meio de tal memorização, aprendem a escrever essas formas que afetam os verbos mais comuns e os sujeitos mais usados, distinguindo seus usos entre tempos simples e compostos.

Diante disso, percebemos que, em relação à compreensão do funcionamento da língua francesa, os dois últimos anos do ciclo de aprendizagens fundamentais estão mais voltados para aspectos da gramática, uma vez que a reflexão, apropriação e consolidação da escrita de palavras ficam a cargo das classes do Curso Preparatório. Ao longo do CP, não se fala da compreensão do princípio alfabético, mas, sim, da consolidação de correspondências, uma vez que a compreensão já é objeto de ensino na Escola Maternal.

Sendo assim, a perspectiva é que, ao final do CP, as crianças já estejam alfabetizadas, diferentemente das propostas oficiais do Brasil, que estendem a alfabetização ao longo dos três anos do ciclo. Daí, a nossa intenção em focar as análises do contexto francês apenas nas turmas do CP, por ser este o ano em que ocorre tal processo. As práticas docentes estão, portanto, voltadas para a consolidação do sistema de notação alfabética, mobilizando nessas

ações saberes que constituem e constroem suas práticas alfabetizadoras. A seguir, discutiremos sobre esses saberes e ações docentes.

### 2.3 SABERES DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Nas práticas desenvolvidas pelos professores, no espaço da sala de aula, são mobilizados diferentes saberes construídos ao longo do tempo e de sua carreira profissional. Tais saberes, que cotidianamente são movimentados na relação que o educador institui com seus alunos, revelam, por meio das ações docentes, a forma como os professores “transformam” o conhecimento que possuem da matéria em um conhecimento “ensinável” a ser compreendido pelos alunos. Nessa direção, trata-se de uma ação que se refere ao conhecer, compreender e saber-fazer na função docente.

Com isso, o ensino assume papel de destaque, assim como os saberes mobilizados na ação de ensinar. Segundo Freire (2000), há alguns saberes que se fazem necessários à prática docente de educadores críticos, progressistas e que também consideramos pertinentes aos professores alfabetizadores que lidam com o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos em suas salas de aula, como, por exemplo: a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção; exigência de rigorosidade metódica; pesquisa; criticidade; estética e ética; corporeificação da palavra pelo exemplo; reflexão crítica sobre a prática; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reconhecimento e assunção da identidade cultural; e, por fim, e de grande importância para pensarmos o fenômeno da heterogeneidade, a perspectiva de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sendo necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos por estes.

Como a nossa investigação se propõe a analisar a relação entre as práticas mobilizadas pelas professoras no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos aprendizes, e as aprendizagens dos alunos no interior de turmas do 1º ciclo, consideramos, além dos saberes e das práticas docentes, o cotidiano da sala de aula como um elemento fundante em nossa pesquisa. Isso nos leva à discussão de Chartier (2007) acerca da Construção dos Saberes na Ação, a qual será abordada a seguir.

### **2.3.1 A Construção dos Saberes na Ação: O professor como agente ativo de sua prática de alfabetização**

Ao nos propormos a analisar as práticas de alfabetização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a relação com as possíveis progressões das aprendizagens dos alunos, não poderíamos deixar de considerar a abordagem teórica da construção dos saberes na ação, tendo em vista nosso entendimento de que o professor é um sujeito produtor de saberes e de conhecimentos no contexto de seu trabalho cotidiano. Em outras palavras, entendemos que é na ação desenvolvida pelos professores no espaço da sala de aula que saberes são construídos e mobilizados.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que, ao falarmos de saberes, não estamos nos referindo à teoria, uma vez que “teoria” e “saberes” constituem categorias distintas, embora possam aparecer interligados na ação docente. Isso porque os professores utilizam “[...] um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais” (CHARTIER, 2010, p. 13).

Desse modo, percebemos que as teorias científicas são retraduzidas na prática dos professores, embora Chartier (2010) pontue que elas têm sido mais eficientes para pesquisar do que para ensinar. Segundo essa autora (CHARTIER, 2007), os professores de escolas geralmente desconsideram as informações produzidas cientificamente, tendo em vista a distância com que as mesmas foram produzidas do espaço da sala de aula e a sua inutilidade para as ações docentes. Contudo, são múltiplos os saberes utilizados pelos docentes na sala de aula, sendo o saber científico apenas um dos componentes desses saberes.

Segundo Tardif (2008), os saberes mobilizados na prática docente advêm das mais variadas fontes, podendo ser oriundos do seu processo formativo, por meio das contínuas trocas e interações ocorridas no processo de socialização profissional e do seu trabalho diário, como também da sua trajetória pré-profissional. Desta forma, o saber dos professores é um saber social que transita entre o que eles são e o que fazem, sendo construído nessa relação com os pares, com os alunos e demais atores sociais.

Além disso, os professores utilizam “[...] um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles

os utilizam como se fossem realidades naturais” (CHARTIER, 2010, p. 13). Isso evidencia que os “saberes científicos” são interpretados e retraduzidos na prática docente.

Por essa razão, não podemos tratar o professor como um sujeito passivo que irá “transpor as teorias” para suas salas de aula. Pelo contrário, precisamos vê-lo como um indivíduo que decide e reflete sobre as ações que julga mais adequadas, tendo em vista seu papel ativo na conjuntura da classe. Nesse sentido, mobilizam esquemas, gestos profissionais e didáticos, posturas, escolhendo teorias, associando-as com base em suas crenças, burlando propostas e instituindo sua maneira de fazer.

As pesquisas que se preocupam em evidenciar o saber prático dos professores ajudam a compreender como o ofício docente vai se constituindo. Essas pesquisas resultantes do “pensamento e da ação dos práticos”, conforme expõe Chartier (2007), contribuem para que os professores sejam vistos como produtores de conhecimento, além de contribuir para a elaboração de sua própria teorização. “Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os “saberes na ação”, eles podem dar aos práticos a maestria explícita do que estes sabem fazer de modo somente implícito” (CHARTIER, 2007, p. 187).

Essas práticas podem estar ancoradas, conforme já dissemos, em diferentes saberes (TARDIF, 2008), tais como os provenientes da formação profissional, os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Os saberes profissionais dizem respeito àqueles adquiridos por meio das instituições de ensino destinadas à formação de professores. Nessas instituições, o docente se depara com os saberes das ciências da educação e, a partir deles, vai consolidando seus saberes pedagógicos, que dizem respeito às concepções provenientes da reflexão acerca da “[...] prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2008, p. 37).

Sendo assim, com base em saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, o professor constitui as suas práticas de ensino, confrontando e reelaborando esses saberes. Com isso, podemos dizer que os saberes pedagógicos se articulam às ciências da educação, tendo em vista que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2012, p. 28).

Os saberes disciplinares e curriculares se referem àqueles produzidos e selecionados pelas instituições universitárias e escolares, respectivamente. Os primeiros são “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa

sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2008, p. 38). Os segundos correspondem aos objetivos, métodos e conteúdos categorizados pela instituição escolar e disseminados, conforme o referido autor, como os modelos de saberes sociais da cultura erudita, como também para formação dessa cultura. Sendo assim, constituem-se em saberes que já se encontram estabelecidos e provêm do exterior do ofício de ensino, tendo em vista que o professor não participa de sua elaboração.

Os saberes experienciais, por sua vez, parecem ser os mais acionados pelos docentes, pois dizem respeito aos saberes provenientes das experiências dos professores, que são adquiridas por meio de suas práticas cotidianas. Com isso, eles não se encontram definidos nos currículos e nem nas instituições de formação, muito menos sistematizados como teoria e doutrina, uma vez que é no exercício diário de sua função, em meio às improvisações e às ações impostas pelos condicionantes do contexto escolar, que o saber experiencial do professor vai se constituindo (TARDIF, 2008).

É válido ressaltar, ainda, que em meio a essa gama de saberes, os professores traçam metas e definem suas práticas de acordo com uma pertinência que é, principalmente, de ordem pragmática, pautando-se, assim, em uma coerência que visa a contemplar diferentes aspectos presentes no cotidiano da sala de aula (CHARTIER, 2007). Além disso, podem coexistir práticas que se relacionem a perspectivas teóricas consideradas diferenciadas ou mesmo antagônicas. De um ponto de vista teórico, isso pode ser percebido como incoerente, quando analisado por aqueles que se encontram fora do ambiente da sala de aula e não compartilham as diferentes tramas nele vivenciadas. Contudo, conforme salienta Chartier (2007), do ponto de vista dos “saberes da ação”, os procedimentos adotados pelos docentes são organizados no interior de um sistema de forte coerência pragmática, que tem em diversas fontes a base de suas decisões e a consolidação de seus programas de ação.

Sendo assim, os saberes da ação se apresentam como uma das fontes mais priorizadas dos professores, uma vez que o “como fazer” emerge das experiências da ação. Ao priorizarem esse saber, são as trocas e as interações entre os pares que nutrem mais fortemente o trabalho docente. Nessa direção, “as receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas” (CHARTIER, 2007, p. 186). Isso leva cada um a reformular os discursos pedagógicos e a validar práticas que vão sendo construídas no cotidiano das situações pedagógicas.

Essas modificações fazem parte do movimento de inovação didática e pedagógica da prática docente, pois são os “tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” (CHARTIER, 2000, p. 164), ou seja, o fazer ordinário da classe que pode conduzir ou não a mudanças nas práticas. Essas invenções cotidianas que acontecem na escola são um exemplo da não passividade do professor, pois “representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhe são impostas [...]” (DURAN, 2007, p. 126).

Ao ter que improvisar em meio a situações concretas que não apresentam soluções prontas e acabadas, o docente desenvolve um *habitus* em sua prática de ensino, que será utilizado sempre que se deparar com esses tipos de situações, que exigem a capacidade de lidar com ocorrências transitórias. Nesse sentido, “os *habitus* podem transformar-se em um estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2008, p. 49).

Os *habitus* se constituem, então, como um conjunto de padrões disponíveis para um sujeito e que diz respeito às percepções, emoções e funcionamento mental de quem o mobiliza, indo além dos automatismos, das ações e dos atos concretos e observáveis, conforme sinaliza Perrenoud (1996). Bourdieu (1972, p. 209, tradução nossa) conceitua *habitus* como um “pequeno lote de esquemas que permite gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos”. Nessa direção, refere-se a padrões que são construídos com base na experiência docente. Isso evidencia que os saberes experienciais, apoiados em outros saberes, são retraduzidos e submetidos às convicções que foram construídas na prática.

Sendo assim, os *habitus* integram os esquemas profissionais e os saberes experienciais propiciam a construção desses esquemas, que, segundo Goigoux (2007a), no tocante à prática docente, referem-se às formas organizadas e estabilizadas de ensino que os professores acionam no processo de mediação entre as crianças e os conhecimentos, com vistas a operacionalizar um ensino ajustado às potencialidades delas. Trata-se, portanto, de procedimentos regulares que vão sendo estabilizados ao longo do tempo nas ações docentes. Essas ações são construídas por acomodações em meio a diferentes variações contextuais que permitem, segundo Maurice (2006), a flexibilização e a economia cognitiva diante de situações e ambientes dinâmicos e complexos, como é o ambiente da sala de aula. A seguir, aprofundamos e discutimos mais esse conceito.

### 2.3.1.1 Os gêneros e esquemas profissionais

Ao falarmos em esquemas profissionais, faz-se necessário abordarmos o conceito de gênero profissional, dado a pertinência, compatibilidade e complementariedade da concepção de uma (os esquemas) para a outra (os gêneros). Isso porque o gênero se constitui enquanto um repertório coletivo de esquemas socialmente e historicamente construídos, possuindo, conforme sinaliza Goigoux (2007a), as propriedades de assimilação de todo o conjunto de esquemas profissionais. É um recurso para a ação individual que é pré-fabricado por meio do trabalho docente, fazendo parte do estilo de ser professor.

Diante disso, Goigoux (2007b) explicita que o gênero profissional se situa na zona intermediária entre o trabalho prescrito e o trabalho real, permitindo aos professores filtrar, operacionalizar e reorganizar os elementos resultantes das múltiplas prescrições. Estas podem, segundo o autor citado (GOIGOUX, 2007a), ser de ordem primária, que se refere a tudo que é definido pela instituição escolar e que ajuda o professor a criar, organizar e realizar o seu trabalho, ou secundária que é

[...] elaborada e difundida pelos formadores de professores que não somente reformulam, interpretam, ou concretizam as recomendações oficiais, geralmente pouco operacionais, mas desenvolvem, além disso, um conjunto de injunções autônomas, às vezes em conflito com as prescrições primárias (GOIGOUX, 2007a, p. 6, tradução nossa).

Nessa passagem do trabalho prescrito ao real o autor esclarece que os professores compartilham concepções, interrogações e preocupações comuns que favorecem a construção de um sentimento ainda mais forte de pertencimento ao mesmo coletivo profissional. Refere-se a um conjunto de avaliações compartilhadas que regulam tacitamente a atividade pessoal e marcam a participação em um grupo. Sendo assim, o gênero, considerado como um repertório de esquemas socialmente construídos, apoia-se, conforme evidencia Goigoux (2007b), em duas funções principais: a memória da profissão e a adaptação, servindo como recurso para ação individual. Além disso, os contornos do gênero profissional também se apoiam em aspectos da identidade docente, o “ter” e “ser” da profissão.

Sendo assim, quanto mais experiente for o docente, mais esquemas profissionais ele terá “armazenados”. Tais esquemas, que nem sempre são mobilizados de forma planejada e intencional, precisam, conforme sinalizam Goigoux e Vergnaud (2005), ser analisados nas condutas dos professores em situações de sala de aula, pois dizem respeito aos registros de atividade que acontecem em interação com os alunos. Além disso, os autores também

sinalizam a função assimiladora dos esquemas profissionais. Isso significa que, para enfrentar uma nova situação ou dificuldade em sala de aula, o docente acionará esquemas antigos, que foram utilizados em situações ocorridas anteriormente, porém semelhantes à situação atual, e, diante disso, conseguirá elaborar uma conduta profissional adaptada.

Sendo assim, os esquemas se direcionam a um conjunto de situações e não somente a uma situação singular, assumindo, então, uma função adaptativa. Pastré, Mayen e Vergnaud (2006) destacam que, nas pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget, o conceito de esquema teve um papel central em sua teoria de adaptação, pois seus trabalhos foram quase todos impulsionados pela necessidade de uma teoria da ação e dos conhecimentos resultantes das ações. A investigação que ele realizou com bebês e crianças pequenas, com vistas a observar as organizações progressivas de suas atividades gestuais, revelou o quanto o conceito de esquema está imbricado em sua teoria, tendo em vista que “o esquema é em efeito o meio de assimilar novos objetos e de se adaptar às novas propriedades que eles apresentam em relação a objetos previamente assimilados” (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, p. 149, tradução nossa).

Nessa direção e com base nos referidos autores, o conceito de esquema evidencia, nos trabalhos de Piaget com os bebês, a organização local da atividade que leva à construção de uma “boa fórmula”, resultante de iniciais ações exploratórias e desajeitadas, a ser aplicada em uma certa variedade de situações. A partir de Pastré, Mayen e Vergnaud (2006), podemos refletir sobre a combinação teórica esquema/situação, que se torna essencial para pensarmos os processos de aprendizagem e as experiências docentes. Em outras palavras, a ação/condição que possibilita a construção e o armazenamento de conhecimentos.

Para os autores acima citados,

[...] um esquema é uma totalidade dinâmica funcional, e uma organização invariante da atividade para uma classe definida de situações. [Esse conceito] possui quatro categorias distintas de componentes: um objetivo (ou vários), sub-objetivos e antecipações; regras de ação, tomada de informação e controle; invariantes operativos (conceitos em ação e teoremas em ação); possibilidades de inferência (PASTRÉ; MAYEN; VERGNAUD, 2006, p. 152, tradução nossa).

Nessa perspectiva, e fazendo uma analogia com o ambiente da sala de aula, a primeira categoria (dos objetivos, sub-objetivos e antecipações) compreenderia as diferentes fases que envolvem o desenvolvimento de uma atividade, desde a sua explicação, condução até a finalização dela pelos alunos, no qual o professor tem consciência do que pretende atingir,

como também, consegue prever algumas situações que possam vir a ocorrer. Sendo assim, resulta de um certo planejamento da atividade de ensino.

A segunda (regras de ação, tomada de informações e controle) seriam as regras que gerenciam a referida atividade, como, por exemplo, resolver a tarefa individualmente, em dupla ou em pequenos grupos. A terceira (conceitos em ação e teoremas em ação) estruturam a organização da atividade e seriam os conhecimentos e saberes que o professor dispõe sobre a atividade, a maneira como irá geri-la e que são mobilizados em suas ações, podendo ser modificados conforme as necessidades que vão sendo apresentadas pelas circunstâncias da sala de aula. Essas modificações envolvem a quarta e última categoria: a possibilidade de inferências, que viabiliza o docente a fazer adaptações nas situações e tarefas com base nos conhecimentos e saberes que já dispõe das situações pedagógicas e das dificuldades dos alunos.

Esses elementos também se revelam no conceito de esquema apresentado por Goigoux e Vergnaud (2005). Para os autores, a descrição mais precisa da atividade de pensamento de um professor em situação de trabalho necessita recorrer a uma definição de esquema que se decompõe em quatro elementos: os objetivos; as regras de ação; os invariantes operatórios; e as inferências. Os objetivos e sub-objetivos resultam da planificação da atividade docente, as regras que podem ser de ação, de tomadas de informação e controle criam a atividade da professora, os invariantes operatórios (conceitos em ação e teoremas em ação) que estruturam a organização da atividade e “[a]s inferências [que] permitem fazer a ligação entre os invariantes operacionais e o cálculo em função dos objetivos, das antecipações e das regras [...]” que se pretendem atingir (GOIGOUX, 2007b, p. 55, tradução nossa).

Com isso, os esquemas vão se estabilizando ao longo do tempo nas ações docentes, sendo necessária a existência de situações que podem ser repetitivas, porém singulares, para que eles sejam mobilizados. Arelado a isso, a prática docente também pode agregar uma multi-agenda de gestos profissionais e também gestos didáticos que constituem os esquemas e gêneros profissionais.

### 2.3.1.2 Os gestos profissionais e os gestos didáticos dos professores

Os gestos profissionais correspondem, metaforicamente, segundo Bucheton e Soulé (2009), à ação do professor situada na diversidade de situações da sala de aula (o tempo, as interações, os saberes, as tarefas, a relação com o conhecimento, as atitudes dos alunos, entre outros aspectos) e à atualização de suas preocupações, podendo se referir tanto à palavra

quanto aos movimentos corporais. Isso porque “os gestos profissionais dos professores são, sobretudo, gestos linguageiros aos quais se acoplam gestos não linguageiros. A concepção do papel da linguagem no desenvolvimento da pessoa, nas interações entre elas, é a base dessa concepção de gestos” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 51). Além disso, os gestos são únicos, tendo em vista que são realizados em contextos singulares e buscam contribuir para criação do espaço da palavra e do trabalho com vistas à transmissão e apropriação do currículo pelos alunos (BUCHETON, 2006).

Nessa perspectiva, as ações invariantes da atividade docente desenvolvidas desde o maternal até o ensino superior constituem o substrato dos gestos profissionais. Trata-se de cinco preocupações centrais que regem a prática docente em sala e que foram definidas a partir de um modelo de multi-agenda, elaborado pela Equipe de Pesquisa Tecnológica em Educação (ERTE 40) de Montpellier. Nesse modelo, consagraram-se cinco gestos profissionais que definem as inquietações da atividade do professor, quais sejam: gerenciamento das tarefas, atmosfera, tecelagem, apoio e o objeto de conhecimento. (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

As preocupações que partem dessa multi-agenda estão ancoradas, segundo Bucheton e Soulé (2009, p. 32, tradução nossa), nas ações de “1) gerenciar e organizar o progresso da lição, 2) manter um espaço de trabalho e de colaboração linguística e cognitiva, 3) explicitar o significado do que está acontecendo, 4) apoiar o trabalho em andamento, 5) tudo isso com foco na aprendizagem de qualquer natureza”. Tais preocupações se mostram como pilares que dão suporte ao ato ordinário na sala de aula, assim como, para os conhecimentos, as experiências e habilidades do profissional docente.

Trata-se, portanto, de ações que, conforme pontuam as autoras supracitadas, não podem ser vistas ou tratadas isoladamente, tendo em vista seu caráter sistêmico de atuação. Isso porque, no contexto da sala de aula, o professor toma algumas decisões que interferem na atmosfera da classe e no gerenciamento da atividade, como, por exemplo, decidir se quer ou não corrigir a resposta de um aluno. Além disso, Bucheton e Soulé (2009) ressaltam que as preocupações apresentadas também são modulares, em função dos tempos da tarefa, são hierárquicas, variando de acordo com os dispositivos ou riscos apresentados pela situação de sala, e dinâmicas, tendo em vista que a sinergia e a organização interna da atividade evoluem durante o avanço da lição, havendo relação com o grau de experiência e a cultura dos professores.

Isso nos leva a pensar que a mobilização dos gestos profissionais com vistas a estabelecer ou manter uma atmosfera colaborativa de trabalho, ou mesmo a autoridade

docente em sala, variará de um professor para outro. No que se refere ao “gerenciamento da atividade”, Bucheton e Soulé (2009) explicam que se trata de um gesto profissional que visa a organizar a coerência e a coesão das tarefas desenvolvidas em sala, buscando assegurar uma cronologia na lição, ou seja, passar de um começo, onde se contenta em enquadrar os conhecimentos pretendidos, e que às vezes são problematizados, para trabalhar até um momento no qual o objeto de saber será mais ou menos conceitualizado. Para isso, as autoras sinalizam a importância de gerir as restrições do espaço (a classe, os *habitus* do estabelecimento, as prescrições e a programação) e dos tempos da situação de trabalho, sendo necessário organizar as tarefas, os instrumentos de trabalho, a disposição espacial e os movimentos autorizados ou não autorizados institucionalmente.

A “atmosfera”, por sua vez, está centrada na relação estabelecida entre indivíduos que são confrontados com uma situação que possui questões a serem compartilhadas e gerenciadas em comum, sendo, portanto, o espaço intersubjetivo onde acontecem essas relações revestidas de encontros intelectuais, relacionais, afetivos e sociais. Envolve, portanto, a criação e a manutenção dos espaços de diálogo, as interações, suas relações e, até mesmo, emoções, que refletem tanto a postura do professor quanto dos alunos em sala de aula. São, muitas vezes, evidenciados em diferentes situações:

[..] cena coletiva e frontal, cena de fundo onde pequenos acordos ou conflitos entre alunos são resolvidos, cena dupla entre o professor e um aluno, cenas de grupos onde os alunos têm autonomia coletiva, cena de ateliê onde o professor se disponibiliza para quatro ou seis alunos, cena interior que a professora assiste observando o olhar, os jogos de mãos ou os tiques de seus alunos. Cada uma dessas cenas organiza uma atmosfera cognitiva e linguística diferente, permitindo formas de engajamento e uma presença diferente para os alunos e o mestre (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 35, tradução nossa).

No gesto profissional consagrado como “tecelagem”, a intenção é dar significado à situação e ao conhecimento pretendido, relacionando o exterior e o interior da classe, a tarefa em andamento com a anterior ou a seguinte, o começo com o fim da lição (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Ou seja, atribuir sentido ao que está sendo realizado, tendo em vista que a produção do conhecimento se faz por meio dessas conexões e relações. É válido esclarecer que o termo tecelagem refere-se a “uma metáfora da atividade central do cérebro, que consiste em multiplicar, em uma alquimia ainda bem obscura, as sinapses entre os neurônios, para favorecer o fortalecimento de traços, ligações, associações, sensibilizações” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 35, tradução nossa). Nessa perspectiva, a ideia é propiciar, por meio desse gesto profissional, a construção e consolidação do saber.

Em meio a essa multi-agenda de gestos, temos ainda o “apoio”, que, no modelo proposto, mostra-se como um conceito central que se sobrepõe aos demais, podendo ser considerado o principal elemento da atividade desenvolvida entre o professor e o aluno. Esse gesto refere-se, segundo Bucheton e Soulé (2009), a todos os tipos de ajuda que o docente fornece aos aprendizes com o intuito de fazê-los responder à atividade proposta, assim como levá-los a pensar, a compreender, a aprender e a crescer sob todas as perspectivas, podendo servir tanto para fins didáticos quanto pedagógicos. Nessa direção, as autoras explicitam que, ao utilizar o gesto de apoio, o professor assume o papel de barqueiro “segurando a mão do aluno para cruzá-los [fazê-los avançar], mas também aquele que deve controlar sua frustração ao se abster de explicar, ou fazer no lugar do estudante (o gesto de impaciência do professor que faz a pergunta e não espera pela resposta)” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 36, tradução nossa). Esse gesto profissional se aproxima do gesto de regulação, na proposta dos gestos didáticos que explicitaremos mais adiante.

Por fim, mas não menos importante, temos os “objetos de saber”, o gesto profissional alvo da situação de ensino-aprendizagem, que é frequentemente fonte de inquietação nas ações docentes. O que ensinar? Para que ensinar? São questões que diariamente assolam as práticas dos professores e requerem, entre outros aspectos, o uso de conceitos, técnicas, atitudes, métodos, estratégias, comportamentos escolares, práticas sociais, formas de adaptação e ajustamento às situações de ensino. Sendo assim, todos os gestos profissionais outrora citados comungam em prol do objeto de conhecimento, no qual “a questão da identificação do conhecimento almejado, de sua complexidade, de seu necessário entrelaçamento, de sua evolução no curso da ação [...] é uma questão central para determinar a natureza do apoio fornecido pelo professor” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 37, tradução nossa).

Essa postura de apoio do professor, como também a postura de aprendizagem evidenciada pelos alunos, revelam o jogo dinâmico no qual as práticas de ensino estão imersas. O trabalho desenvolvido por Bucheton e Soulé (2009) mostra que as posturas assumidas tanto pelos docentes quanto pelos aprendizes no desenvolvimento de suas atividades em sala enriquecem esse quadro de multi-agenda dos gestos profissionais, pois

Uma postura é um esquema pré-construído de ações intelectuais e linguísticas que o sujeito evoca em resposta a uma situação ou tarefa escolar dada. A postura é relativa à tarefa, mas é construída na história social, pessoal e escolar do sujeito. Os sujeitos dispõem de uma ou várias posturas para negociar a tarefa. Eles podem mudar de postura durante a tarefa de acordo com o novo significado que eles lhes atribuem (BUCHETON, 2006, p. 32, tradução nossa).

Do lado dos professores, os trabalhos demonstram posturas que levam em conta a diversidade de comportamentos e ajudas ofertadas pelos docentes a seus alunos. Bucheton e Soulé (2009) sinalizam a existência de seis: postura de controle, de acompanhamento, de deixar fazer, de sobreapoio ou contra-apoio, de ensino e, por fim, uma postura chamada de “mágica”. Já do lado dos alunos, as posturas traduzem o engajamento deles nas atividades propostas e também se caracterizam em seis tipos: primeira postura, escolar, lúdica-criativa, reflexiva, de recusa e dogmática.

A “postura de controle” desenvolvida pelo professor visa a um enquadramento da situação, conduzindo de maneira rígida o progresso das tarefas e procurando fazer com que todo o grupo avance em sincronia. Os *feedbacks* provenientes das constantes avaliações colocam o docente na “torre de controle”, mediando todas as interações dos alunos. Já na “postura de acompanhamento”, há uma ajuda pontual, que pode ser individual ou coletiva, desenvolvida de maneira lateral em função do progresso da tarefa e dos obstáculos a serem superados. Trata-se de uma postura oposta à anterior, pois o professor se abstém de intervir, observando mais o comportamento dos educandos (BUCHETON; SOULÉ, 2009).

Por outro lado, as autoras ainda destacam a “postura de deixar fazer”, na qual o educador atribui aos discentes toda a responsabilidade por seu trabalho, autorizando-os a experimentar os caminhos que escolhem. Refere-se a um trato de confiança, no qual as tarefas dadas aos alunos podem ser facilmente resolvidas sozinhas. Em contrapartida, a “postura de sobreapoio ou contra-apoio” diz respeito à interferência do docente, que, diante da necessidade de avançar mais rapidamente com a turma, pode acabar fazendo a tarefa no lugar do aluno.

As interferências também acontecem na “postura de ensino”, na qual o professor formula e estrutura os saberes e as normas, com vistas à demonstração para os alunos, aproximando-se do gesto didático da institucionalização. Nessa postura, “suas contribuições são pontuais e ocorrem em horários específicos (geralmente no final dos ateliês), mas também quando a oportunidade a exige [...]”. Essa postura de ensino é acompanhada por ações de avaliação bastante somativas” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 40, tradução nossa). Por fim, por meio da “postura mágica”, as autoras elucidam que o docente capta a atenção das crianças, mesmo que de forma momentânea, por meio de jogos, gestos teatrais, narrativas marcantes, entre outros aspectos.

Para além disso, temos ainda os gestos didáticos realizados pelos professores em sala de aula e que se caracterizam como subcategorias dos gestos profissionais. Nessa direção, não

podemos confundir gestos profissionais com gestos didáticos, tendo em vista que estes últimos dizem respeito às intervenções didáticas que os professores realizam no processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento das capacidades dos alunos. Ou seja, os gestos didáticos constituem o agir dos docentes na realização de seu trabalho profissional no âmbito mais específico da matéria e do conteúdo de ensino. Messias e Dolz (2015, p. 52) sinalizam que, “na concepção da didática, os gestos dos professores são didáticos desde que eles visem aos saberes, aos modos de pensamento e de agir que em seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem”.

Nessa direção, os gestos didáticos são os gestos do professor quando consideramos o objeto de ensino, ao passo que os gestos profissionais são mais amplos e englobam o agir docente em sua totalidade, permitindo caracterizar suas funções e tarefas independentemente da matéria de ensino. Sendo assim, as ações que caracterizam os gestos profissionais ou didáticos serão diferenciadas, havendo na atividade de ensino a existência de gestos fundamentais que se integram na atividade docente e que são regidos pelas convenções da cultura escolar, conforme sinaliza a equipe de pesquisadores do grupo Grafe<sup>8</sup> da Universidade de Genebra.

Ao trabalhar com a noção de gestos fundamentais, eles [os pesquisadores do grupo Grafe] estabelecem, de modo geral, que esses gestos na profissão do professor supõem uma clarificação das situações de ensino, dos dispositivos e das atividades escolares, bem como das ferramentas em uso que permitem a ação do professor, limitando-as e estudando-as sob o ponto de vista didático, numa preocupação que recai sobre o plano da transposição didática interna, ou seja, das mudanças que um objeto de ensino sofre no processo de interação entre professores e alunos no desenvolvimento de uma aula (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 52).

No que diz respeito ao grupo de gestos didáticos que regem a prática docente, Schneuwly (2009) evidenciou a existência de quatro gestos fundamentais, ao retomar o trabalho de Aeby-Daghé e Dolz (2008), que demonstraram a existência de sete. Para isso, fez reagrupamentos e desconsiderou um dos gestos apontados por esses últimos autores, o de formulação das tarefas. Fora este, os demais gestos foram considerados por Schneuwly (2009), sendo eles: o de implementação do dispositivo didático, o de criação da memória didática, o de regulação e o de institucionalização, aos quais se ligam os subgestos de presentificação e elementarização ou focalização.

---

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa para a Análise do Ensino Francês (Grafe), sob a liderança de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Unige); e "Formação de professores em didática francesa (Grafe-Forendif)", criado em 2009 sob a liderança de Joaquim Dolz (Unige).

O primeiro gesto didático, compreendido como “implementação do dispositivo didático”, refere-se à maneira como o professor irá apresentar o objeto de ensino ao seu aluno, ou seja, às intervenções didáticas que irá realizar. Para isso, torna-se presente para os aprendizes pelo subgesto da “presentificação” e delimita o que será estudado pelo subgesto da “focalização”. O segundo, “o de criação da memória didática”, são as intervenções através das quais o docente retoma os conteúdos que já foram ensinados com vistas a fazer relações com o que está sendo ensinado no momento, o que possibilita a construção e partilha de um conhecimento comum pela classe. Já o terceiro, “o de regulação”, está voltado às intervenções que buscam a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. E o quarto, de “institucionalização”, direciona-se ao processo da ação docente de fixar os conhecimentos de um objeto de ensino que já foram instituídos por especialistas (MESSIAS; DOLZ, 2015).

Esses gestos didáticos, assim como os gestos profissionais e as posturas evidenciadas pelos professores, envolvem-se em ações recíprocas com os alunos de duplo ajuste que se baseiam

[...] em indicadores percebidos na dinâmica da situação: (bocejos cada vez mais frequentes, respostas imprecisas, pedidos de ir ao banheiro, excesso de tempo em uma atividade, agitação na sala de aula ou pelo contrário silêncio pesado, etc.). [...] (Sendo assim) o professor muda o sistema de ajuda para se adaptar ao progresso da lição, às dificuldades percebidas ou ao menos à representação momentânea que faz da situação. Da mesma forma, os alunos mudam a postura de acordo com suas experiências, ao perceberem suas dificuldades na tarefa, como também, em função de como o professor conduz o trabalho coletivo (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 41, tradução nossa).

Diante disso, sinalizamos que é na ação desenvolvida em sala de aula que o professor se torna professor, por meio das ações que realiza, das situações didáticas e pedagógicas que experimenta/(re)traduz/(re)organiza, e pelos procedimentos que utiliza. Entendemos, então, que as práticas de alfabetização englobariam os saberes mais amplos de cada sujeito, elaborados ao longo de sua história de vida e profissional, como também os esquemas profissionais, as posturas e gestos profissionais que se consolidam por meio das fabricações das práticas profissionais docentes.

### **3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Como a nossa temática se insere no âmbito das relações entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, sendo as práticas voltadas para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita alfabética, utilizaremos, na presente investigação, a abordagem qualitativa. Tal abordagem, segundo André (1995), apresenta as seguintes características principais: a ênfase no processo e não nos resultados finais; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; a preocupação com os significados, com a maneira própria pela qual as pessoas se veem, veem o mundo e as suas experiências; a utilização de dados descritivos, como também da indução.

No entanto, a utilização da abordagem qualitativa não exclui a possibilidade de também recorrermos a dados quantitativos, uma vez que não há dicotomia entre quantidade e qualidade, conforme esclarece André (1995). Nessa direção, acreditamos que as dimensões qualitativa e quantitativa podem se complementar, tendo em vista que esta última ajuda a explicitar a primeira.

Diante disso, detalharemos, a seguir, o percurso teórico-metodológico que estamos seguindo nessa investigação, apresentando os objetivos pretendidos para o estudo, o campo e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos e o método de análise dos dados.

#### **3.1 OBJETIVOS**

##### **Geral**

Analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e de Lyon, e a progressão das aprendizagens dos alunos.

##### **Específicos**

- Analisar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a escrita presente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas docentes no desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação e consolidação da escrita alfabética;

- Compreender como as professoras gerenciam os diferentes conhecimentos sobre a escrita dos alunos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar as progressões das turmas no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em escrita e as possíveis relações com a prática das professoras.

### 3.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo de nossa investigação se constitui no espaço de duas escolas públicas, inseridas em dois contextos diferentes: Brasil e França. No Brasil, a pesquisa foi realizada em uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife – PE, localizada na periferia da Zona Norte do município. Como nosso olhar se voltou para os três anos iniciais do Ensino Fundamental que correspondem ao ciclo de alfabetização, a escolha por essa rede deveu-se ao fato da referida Secretaria ter um trabalho consolidado com a proposta de ciclos<sup>9</sup>, tendo em vista que, desde 2001, a rede municipal de ensino do Recife implantou o Ensino Fundamental de nove anos organizado nessa modalidade.

A despeito dessa organização, a questão da alfabetização ainda é alvo de preocupação e investimento, uma vez que os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2014 apontam que um pouco mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que participaram da referida avaliação concluem o ciclo da alfabetização sem escrever palavras com adequada ortografia e sem produzir textos. O fenômeno da heterogeneidade se faz, portanto, presente ao longo do ciclo.

Na França, a escola campo da pesquisa se situa na cidade de Lyon (1º arrondissement<sup>10</sup>) ao norte da região central do município, recebendo uma grande quantidade de alunos imigrantes. A opção pelo espaço público de ensino, assim como pela escola investigada, decorreu das indicações e direcionamentos que obtivemos de pesquisadores da área acadêmica que conheciam alguns gestores e o bom trabalho desenvolvido em algumas escolas da cidade. A partir disso, iniciamos, com apoio da nossa orientadora francesa, os trâmites burocráticos necessários para que a inspeção permitisse a nossa entrada na escola.

---

<sup>9</sup> No período de 1986 a 1989, a PCR vivenciou a experiência do Ciclo Básico de Alfabetização, que envolvia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1ª e 2ª séries), no entanto, a descontinuidade política foi fator preponderante para a ruptura dessa proposta, que foi (re)implantada, no formato atual e estendida a todo o Ensino Fundamental em 2001.

<sup>10</sup> Na França, um “arrondissement” municipal é uma subdivisão da comuna e é usado nas três maiores cidades do país: Paris, Lyon e Marselha. Funciona como uma divisão administrativa com seu próprio prefeito. Embora, geralmente referidos simplesmente como “arrondissements”, eles não devem ser confundidos com “arrondissements” departamentais, que são agrupamentos de comunas dentro de um departamento.

Tivemos a oportunidade de visitar e observar três instituições, mas a escolha da escola em questão se deu pela receptividade e disponibilidade evidenciadas pela professora do CP para participar da presente pesquisa, como também pelas práticas demonstradas no trato com a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos.

No contexto francês, o ciclo das aprendizagens fundamentais (ciclo 2) engloba as turmas do Curso Preparatório (CP), do Curso Elementar 1 (CE1) e do Curso Elementar 2 (CE2). Como a nossa intenção não foi fazer uma análise comparativa entre as práticas desenvolvidas pelas professoras nos ciclos do Brasil e da França, mas apenas apresentar um contraponto que viesse a enriquecer o nosso olhar sobre o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética na alfabetização, focamos apenas na prática da professora do Curso Preparatório pelos seguintes critérios: por ser esse o ano em que geralmente as crianças consolidam a apropriação do sistema de escrita alfabética e pela análise das observações das turmas do CE1 e CE2 revelarem que as práticas das professoras, ao trabalharem a língua francesa, estavam mais voltadas ao ensino da ortografia e de questões da gramática da língua francesa, assim como da leitura e compreensão de textos, uma vez que os alunos das referidas turmas, diferentemente do que acontece no Brasil, já apresentavam bom domínio da escrita alfabética.

Por outro lado, a escolha da escola no contexto brasileiro ocorreu mediante a indicação de professoras que atuavam na rede municipal de ensino de Recife e também de docentes da área acadêmica que conheciam o trabalho de duas das professoras (do 2º e 3º ano) que atuavam nessa instituição, sendo consideradas como boas alfabetizadoras. Ou seja, professoras que, ao final do ano letivo, conseguiam bons rendimentos, no que se refere à alfabetização e às aprendizagens das crianças. Isso porque acreditamos que, para conseguir bons rendimentos com a maioria dos alunos, a docente atentaria, de alguma forma, para a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética presentes na sala de aula, assim como para as aprendizagens das crianças.

Sendo assim, tivemos a indicação de duas professoras que atuavam no segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental da referida escola, campo de nosso estudo no Brasil, e que se destacavam por suas práticas no campo da alfabetização. A partir do contato com essas docentes, tivemos a oportunidade de conhecer a outra professora que integrava o ciclo de alfabetização, a docente do primeiro ano. Como a nossa intenção era pesquisar a perspectiva do ciclo no Brasil, em um mesmo espaço escolar, tendo em vista a possibilidade de observarmos o movimento que ambas instituía dentro da proposta dos ciclos de aprendizagem, escolhemos essa instituição em que tivemos a indicação de duas professoras.

Ressaltamos que tal indicação foi uma solicitação nossa, haja vista a intenção de investigar no Brasil docentes da rede municipal de Recife que se destacavam em suas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, tínhamos alguns critérios: buscávamos professoras que fossem efetivas na rede, por essa posição oferecer estabilidade e garantir que as docentes acompanhariam a turma durante todo o ano letivo, e procurávamos docentes que se disponibilizassem a participar da pesquisa. Evidenciamos, ainda, que a escolha pelo ambiente da escola pública se deu por acreditarmos ser esse o espaço que revela a realidade educacional à qual a maioria da população do nosso país tem acesso.

Diante disso, participaram da investigação quatro professoras, três da cidade de Recife, sendo uma para cada ano dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, e uma de Lyon, da turma do CP, como também os alunos das quatro turmas. Optamos por esse quantitativo de sujeitos pensando no aprofundamento da análise dos dados. Para tal análise, mantivemos o sigilo quanto ao nome das professoras participantes da pesquisa, denominando de P1, P2, P3, respectivamente, as professoras do 1º ano, 2º ano, 3º ano do Brasil e de PF a professora do CP da escola de Lyon. Em relação aos estudantes de cada turma (24 alunos no primeiro ano, 24 no segundo, 26 no terceiro e 25 no CP<sup>11</sup>), utilizamos, para identificação deles, um número estabelecido por ordem alfabética em cada uma das classes.

Para traçarmos o perfil dessas professoras, aplicamos um questionário (APÊNDICES A e B) que possibilitou a elaboração do Quadro 11 abaixo.

Quadro 11 – Formação e tempo de experiência das professoras participantes da pesquisa

<b>Formação/Experiência Profissional</b>	<b>P1 (1º ano)</b>	<b>P2 (2º ano)</b>	<b>P3 (3º ano)</b>	<b>PF (CP)</b>
Ensino Médio (curso, rede e ano de conclusão)	Magistério Rede pública 1985	Ensino Médio Rede privada 2005	Magistério Rede privada 1987	Ensino Médio Rede pública 1992
Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Pedagogia UFPE 1994	Letras / Pedagogia UPE / UFPE 2011 / 2012	Pedagogia UFRPE 2008	Matemática aplicada e Ciências Sociais 1995 Universidade de Lyon  Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM)

<sup>11</sup> É válido mencionar que a docente do CP ainda recebia, nos turnos da manhã, dois alunos de duas turmas do CE1 que apresentavam dificuldades com a língua francesa para ajudar no trabalho de consolidação do sistema de escrita, totalizando, assim, 27 aprendizes na turma.

Pós-Graduação (curso, instituição e ano de conclusão)	Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 UFPE 2000	Mestrado em Educação na área de “Educação e Linguagem” UFPE 2015	Mestrado em Educação na área de “Educação e Linguagem” UFPE 2012	—
Quantidade de anos de experiência na docência	30 anos	3 anos	12 anos	20 anos
Quantidade de anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental	20 anos	3 anos	1 ano	5 anos
Atuação em outra escola	Sim Rede Estadual	Sim Rede Municipal	Não	Não
Função exercida na outra escola	Vice-gestora	Mediadora de Leitura	—	—

Fonte: Dados da pesquisa (2016/2018).

Podemos observar, com base no quadro, similaridades em relação à formação das professoras brasileiras. Elas possuíam graduação no curso de Pedagogia e Pós-Graduação, tendo P1 uma especialização e, as outras duas professoras, mestrado, todos realizados na Universidade Federal de Pernambuco. Já a professora francesa obteve, na Universidade de Lyon, um Diploma de Estudos Universitários Gerais (DEUG) em Matemática Aplicada e Ciências Sociais (MASS) no ano de 1994 e fez mais um ano de licença MASS em 1995, tendo uma formação no IUFM.

Na França, a partir de 1989 a formação inicial dos professores passou a ser realizada nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM). Como abordado por Andrade e Acioly-Régner (2016), a formação nesses institutos envolvia um acompanhamento didático a partir de observações e análise de práticas pedagógicas. Ainda de acordo com as referidas autoras, na França, “as reformas introduzidas na formação dos professores a partir de 2007 conduziram a um aumento no tempo de estudo universitário, com a necessidade de realização de dois anos adicionais (Master) para participar de novos concursos para professores. Dessa forma, a formação inicial de professores ficou assim organizada: licenciatura (3 anos universitários), Master 1 (equivalente à especialização no Brasil) e Master 2 (equivalente ao mestrado).” (p. 118).

Destacamos ainda que duas docentes, a do 1º e 3º ano, formaram-se no Magistério em nível do Segundo Grau (atual Ensino Médio) e no que diz respeito à experiência profissional, todas apresentavam variações no quesito referente à quantidade de anos de exercício na docência – P1 e PF, consideradas professoras experientes com 30 (trinta) e 20 (vinte) anos, respectivamente, P2 uma docente iniciante com 3 (três) anos, e P3 com experiência intermediária, 12 (doze) anos. Duas professoras, P1 e P2, exerciam outra atividade no

contraturno de suas aulas: vice-gestora na rede estadual, nos turnos da tarde e da noite, e mediadora de leitura com turmas do “Se Liga” e “Acelera<sup>12</sup>” no turno da tarde, respectivamente.

Em relação à organização da sala de aula e dos materiais disponíveis, a professora do primeiro ano mantinha um ambiente organizado, com um mural ao fundo onde eram expostas as atividades realizadas por seus 24 (vinte e quatro) alunos; visualmente decorada, com as letras do alfabeto, os nomes e as datas de nascimento de todas as crianças; e com mesinhas e cadeiras distribuídas em pares. Possuía dois armários, onde guardava os livros didáticos das crianças, livros de literatura infantil, alfabetos móveis, jogos de alfabetização, lápis de colorir, tesouras, colas, dentre outros materiais de cunho didático e pedagógico. É importante destacar que, embora existisse um espaço ao fundo da sala destinado ao “Cantinho da leitura”, este não era organizado diariamente pela docente, apenas em alguns dias de aula.

A docente do segundo ano comportava seus 24 (vinte e quatro) alunos em mesas e cadeiras, que também eram organizadas em pares. Assim como P1, essa docente também mantinha uma sala bem decorada com cartazes de atividades já trabalhadas (números matemáticos, poemas), as letras do alfabeto, uma lista com os nomes de todos os aprendizes, colada à frente na altura dos olhos das crianças e o “Varal da leitura”, que não ficava constantemente exposto na sala, mas que tinha um lugar reservado para sua organização e, quando exposto, podia ser utilizado mediante a permissão da educadora. A professora também tinha dois armários, onde guardava os materiais didáticos e pedagógicos.

P3 também seguia o mesmo tipo de organização desenvolvida pelas demais docentes, no que se refere à distribuição das mesas e cadeiras para acolher seus 26 (vinte e seis) alunos, dos armários para comportar os materiais (livros didáticos, livros literários, jogos de alfabetização, material dourado, dentre outros) e da decoração do ambiente da sala, com um painel ao fundo para exposição das atividades feitas, cartazes e o alfabeto acima do quadro. No entanto, havia uma diferenciação em relação ao “Cantinho da Leitura”, que era diariamente organizado ao fundo da sala, ficando exposto aos alunos e podendo ser utilizado ao término das atividades.

Por fim, PF mantinha uma organização da classe que divergia das professoras brasileiras, no que se refere às mesas e cadeiras. Seus 25 (vinte e cinco) alunos eram acomodados na forma de 4 (quatro grupos), três contendo 6 crianças e um grupo com oito. A

---

<sup>12</sup> O “Se liga” e “Acelera” são dois programas de correção de fluxo escolar do instituto Ayrton Senna, com vistas a combater o analfabetismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O objetivo é alfabetizar crianças que repetem de ano porque não sabem ler nem escrever.

amplitude da sala permitia essa disposição das mesas, além de contar com três armários, onde materiais didáticos e pedagógicos eram guardados e dois grandes painéis na lateral e ao fundo da sala, que continham atividades e cartazes com as letras do alfabeto, com palavras chaves da língua francesa e com as responsabilidades e regras de comportamento dos alunos. As portas dos armários também fixavam 17 (dezesete) cartelas com destaque para determinadas letras e fonemas. Outros cartazes também decoravam a sala, assim como as atividades realizadas pelos alunos que eram expostas por todo o ambiente. À frente da classe havia a lousa digital, o birô da professora à esquerda e uma estante à direita, onde eram colocados os cadernos de atividades de classe de todas as crianças.

Toda essa organização acontecia dentro de uma disposição maior: a escola, que também apresentava uma sistematização própria. A instituição campo de nossa pesquisa no Brasil foi construída e inaugurada no ano de 1984 e, embora apresentasse uma estrutura de pequeno porte, ostentava uma boa organização, com 39 (trinta e nove) funcionários, distribuídos entre porteiros (4), vigilantes (4), funcionários da limpeza (4), da cozinha (3), secretaria (2), gestão (2), professores do Ensino Fundamental I (5), do Ensino Fundamental II (12) e readaptados<sup>13</sup> da função docente (3), que atuavam na biblioteca da escola. Dentre os 12 (doze) professores do Ensino Fundamental II, havia profissionais da área de Português (3), Matemática (2), Inglês (1), Artes (1), Ciências (3), História (1) e Geografia (1).

O horário de funcionamento da escola abarcava os três turnos, atendendo 6 (seis) turmas do Ensino Fundamental I e II pela manhã (do 1º ao 4º ano e duas turmas de 6º ano), seis turmas do Fundamental II à tarde (uma do 7º ano, três do 8º e duas do 9º ano) e 3 (três) classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Pela manhã, turno em que realizamos nossas observações, os alunos iniciavam suas atividades escolares às 7h30min e, a depender da turma, encerravam às 11h30min (alunos dos 1º e 2º anos), às 11h40min (alunos do 3º ano) e às 12h00min (alunos do 6º ano). Com isso, variavam também os horários de recreio, que aconteciam no intervalo de 15 a 20 (quinze a vinte) minutos de uma turma para outra, iniciando-se às 9h00min pelas turmas do 1º e 2º ano. Depois disso, dava-se espaço para as turmas do 3º e 4º ano e, posteriormente, do 6º ano. Esse tempo era usado para os alunos lancharem e brincarem e sempre era supervisionado por um estagiário ou pelo apoio pedagógico da escola, haja vista que geralmente as docentes passavam o horário do recreio na sala dos professores.

---

<sup>13</sup> Os professores readaptados da função docente, em virtude de problemas de saúde, passam a desenvolver atividades de apoio pedagógico na escola.

O momento do recreio acontecia no pátio da escola próximo à cozinha, onde era servida a merenda. Por ter uma estrutura pequena, sem quadra e espaços de lazer, as crianças lanchavam e brincavam no mesmo ambiente. Além disso, a escola comportava uma pequena biblioteca, sala de informática, da direção, da secretaria, um espaço com mesa e cadeiras entre as salas da direção e da secretaria que servia para os docentes se acomodarem no horário de chegada e do recreio, banheiros para os professores e alunos, em separado, e seis salas de aula. Por não dispor de mais salas, a escola não tinha condições de ofertar mais turmas nos turnos da manhã e da tarde.

Já a escola campo de nosso estudo na França tem registros de funcionamento que datam do ano de 1949 com a escola maternal, e diferentemente da instituição brasileira, desfrutava de uma vasta estrutura que comportava dois prédios: um destinado às crianças da Educação Infantil, com 14 (quatorze) professores, sendo sete da Pequena Seção (PS), quatro da Média Seção (MS) e três da Grande Seção (GS) para atender 200 (duzentos) alunos; e o outro, ao Ensino Fundamental, com 225 (duzentos e vinte e cinco) aprendizes e dois docentes do Curso Preparatório (CP), dois do Curso Elementar 1 (CE1), dois do Curso Elementar 2 (CE2) e quatro do Curso Médio 1 (CM1) e Curso Médio 2 (CM2). Tudo isso gerido por um único diretor, que se dividia entre os dois prédios durante a semana, atendendo na escola maternal no período da manhã e na escola primária à tarde.

A instituição funcionava em tempo integral das 8h20min às 16h30min, com exceção de quarta e sexta-feira, em que as aulas aconteciam apenas no turno da manhã das 8h20min às 11h30min. O intervalo do recreio, iniciado para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental por volta das 9h50min no turno da manhã e 14h50min à tarde, durava em torno de 20 a 30 minutos em ambos os períodos e a pausa para o almoço era das 11h30min às 14h00min. Para isso, as crianças se utilizavam do refeitório para realizar suas refeições e de um pátio grande para recrearem. Este momento era sempre acompanhado pelos professores de suas respectivas turmas, havendo, geralmente, o encontro de quatro classes: duas do CP e duas do CE1. Já no horário do almoço, as crianças eram assistidas por outros profissionais enquanto os docentes almoçavam na sala dos professores, um ambiente equipado com geladeira, micro-ondas, pia e uma grande mesa.

Além desses espaços, o prédio de dois andares destinado aos alunos do Ensino Fundamental ainda contava com uma biblioteca, sala de informática, da direção, uma classe de ajuda aos alunos que apresentavam dificuldades, outra de apoio aos aprendizes estrangeiros, uma sala de fotocópia e banheiros em cada um dos andares. O prédio da Escola Maternal, além das salas de aula, também contava com banheiros adaptados para as crianças

pequenas no térreo e primeiro andar, a sala do diretor, uma biblioteca e espaço para recreação na área interna e externa à escola.

Feita essa breve contextualização do nosso campo investigativo, passaremos, a seguir, aos procedimentos utilizados na coleta dos dados.

### 3.3 PROCEDIMENTOS

Para dar conta dos objetivos traçados, utilizamos quatro procedimentos para coleta de dados: as observações das práticas de alfabetização, as entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras investigadas, a realização de atividades diagnósticas com os alunos brasileiros e a análise dos cadernos de classe dos alunos franceses. As observações foram realizadas com o intuito de acessarmos diretamente as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras no contexto da sala de aula e, assim, percebermos se a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a escrita alfabética estava sendo contemplada em suas ações e se estas contribuía para a aprendizagem das crianças. As entrevistas foram desenvolvidas com vistas a melhor elucidarmos as ações que as docentes realizavam em sala e compreendermos como as educadoras pensavam o fenômeno da heterogeneidade nesse espaço. Por fim, as atividades diagnósticas e a análise dos cadernos foram realizadas com o escopo de verificarmos os conhecimentos dos aprendizes no decorrer do ano letivo e poder relacionar as práticas de ensino mobilizadas pelas educadoras com as aprendizagens dos alunos. A seguir, detalharemos melhor a maneira como esses procedimentos foram desenvolvidos.

#### 3.3.1 A observação

Por meio da técnica da observação, buscamos analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita alfabética, assim como a relação dessas práticas com as aprendizagens das crianças. Observamos as práticas dessas docentes com vistas a tentar responder a algumas inquietações: as ações e maneiras de fazer das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental atentam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos? Como esse fenômeno é tratado em sala pelas docentes dos diferentes anos? As práticas mobilizadas por essas educadoras têm contribuído para as aprendizagens dos alunos? Os alunos estão avançando em suas aprendizagens? Que tipos de

atividades estão sendo realizadas para dar conta dos diferentes conhecimentos dos aprendizes? Há uma atenção diferenciada tanto para os alunos avançados quanto para os que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Nessa direção, a observação constituiu um instrumento importante e primordial para a coleta dos dados realizados, uma vez que esse procedimento “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 88). Segundo Gil (2008, p. 100), a principal vantagem da técnica da observação é a possibilidade de o pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação de outros sujeitos.

Desse modo, as observações decorreram de maneira diferente nos dois contextos investigados. No Brasil, foram realizadas ao longo do ano letivo, com 03 (três) turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) de uma escola do município de Recife. Observamos 15 (quinze) dias de aulas para cada professora, sendo dois grupos de 5 (cinco) dias consecutivos, com um intervalo de duas semanas entre eles, no primeiro semestre de 2016 (nos meses de abril, maio e junho), e um grupo de 5 (cinco) dias descontínuos no segundo semestre (nos meses de agosto, setembro e outubro), totalizando, assim, 45 (quarenta e cinco) dias de aulas observadas.

Na França, as observações aconteceram na metade do ano letivo de 2018 (meses de janeiro e abril) em uma turma do CP de uma escola da cidade de Lyon. Observamos 05 (cinco) dias de aulas dessa professora, sendo três dias descontínuos (17/01/2018, 24/01/2018, 31/01/2018) e dois dias seguidos (23/04/2018, 24/04/2018). Essa diferença em relação ao quantitativo e periodicidade do contexto brasileiro se deu pela dificuldade inicial em encontrar escolas aptas a nos receber, haja vista a tramitação exigida pelo sistema francês de ensino. Isso atrasou a nossa entrada na escola e, conseqüentemente, o início das observações do começo do ano letivo, que na França se inicia em setembro, além do mais a duração do doutorado sanduíche (agosto de 2017 a maio de 2018) impossibilitou as observações ao final do ano que, no calendário francês, vai até o mês de julho<sup>14</sup>.

Todavia, tentamos, de modo geral, realizar observações seguidas das práticas docentes a fim de conseguirmos vivenciar as sequências de ensino desenvolvidas pelas professoras, assim como, acompanhar suas práticas de modo mais sistemático. Ressaltamos que alguns dias de aula não foram observados na sequência devido à organização e disponibilidade que

---

<sup>14</sup> Ressaltamos, ainda, que as observações na escola francesa envolveram as turmas do CP, CE1 e CE2, Como já explicitado, foi a partir da análise dos dados das turmas observadas relativas ao CE1 e CE2 que decidimos focar apenas na turma do CP.

nos foi apresentada, no caso da escola em Lyon, e ao próprio movimento da escola do município de Recife, que institui um dia da semana para a aula atividade<sup>15</sup> das professoras. Além disso, nesta última, também aconteceram outros imprevistos, como, por exemplo, não ter aula por conta de fortes chuvas e alagamentos no bairro da escola, ou de uma das professoras faltar por problemas de saúde do seu filho, dentre outros aspectos. Contudo, enfatizamos que as observações possibilitaram uma visão mais ampla das ações docentes, além de permitir uma aproximação suficiente ao campo para a obtenção dos dados e contato com o grupo pesquisado.

Embora saibamos que em uma observação científica a presença do observador influencia o ambiente pesquisado, podendo “provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis” (GIL, 2008, p. 101), acreditamos que os dados obtidos por meio da observação que desenvolvemos nos permitiu dispor de uma gama de informações que revela o movimento dinâmico da realidade.

Diante disso, a observação das práticas docentes no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos, assim como das aprendizagens das crianças, demandou tempo e paciência, sendo imprescindível nossa atenção às dinâmicas que permearam os universos investigados. Para isso, chegamos aos campos de pesquisa com um roteiro prévio de observação que direcionava nosso olhar para alguns aspectos: a rotina diária de trabalho das professoras, as intervenções didáticas e pedagógicas realizadas pelas docentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, o uso de recursos didáticos, as formas de organização da classe, os tipos de atividades desenvolvidas, o uso e a distribuição do tempo, os monitoramentos e as cooperações e interações professora-alunos e aluno-aluno.

Nesse sentido, consideramos, conforme expõe Vianna (2003, p. 75), “[...] que o ensino ocorre em diferentes locais, com diferentes estruturas arquitetônicas, com salas de diferentes tamanhos, cujos espaços são organizados de diferentes maneiras por diversos professores que adotam várias formas de conduzir o processo de aprendizagem” e que esses aspectos podem influenciar o tipo de intervenção realizada em sala de aula pela docente.

Para o registro dessas observações, utilizamos como recurso a gravação em áudio, como também o diário de campo, pois na gravação conseguimos captar as falas e os diálogos estabelecidos pelos sujeitos observados de forma integral, e no diário “podemos colocar

---

<sup>15</sup> A legislação determina, desde 2008, que os professores com carga horária de 150 horas aula (como é o caso dos professores de nível I) trabalhem 97 horas aula mensais com estudantes e atuem mais 28 horas desenvolvendo atividades fora de sala de aula. Isso totaliza as 125 horas aula que esses profissionais são obrigados a cumprir na escola, ficando as outras 25 a critério deles.

nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 1994, p. 63). Vianna (2003) também expõe que nas notas de campo devem constar as interações e a sequência em que elas ocorrem entre os observados, pois, se não há interação, não há como obter informações sobre o que se observa. Nesse sentido, procuramos registrar os tempos investidos em diferentes atividades e os fatos assim que os mesmos aconteceram, evitando-se “escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado” (VIANNA, 2003, p. 31).

### 3.3.2 As entrevistas semiestruturadas

Realizamos as entrevistas com as docentes participantes da investigação ao final das observações, visando responder a algumas indagações: como as professoras percebem a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética da sua turma? O que dizem em relação às práticas que realizam em sala de aula, relativas ao tratamento da heterogeneidade e às aprendizagens dos alunos? Como essa relação se apresenta em seus depoimentos?

As entrevistas foram do tipo semiestruturada, por permitirem uma maior flexibilidade tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado na elaboração das perguntas e das respostas, respectivamente. Nesse tipo de entrevista, há uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE; SIMAN, 1999, p. 188).

Com isso, entendemos, assim como Szymanski (2008), que a entrevista dispõe de um caráter de interação social que é caracterizado pelo contato face a face entre entrevistador e entrevistado. Nessa situação, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2008, p. 12), que vão, nesse diálogo face a face, ponderando e julgando o que acham relevante perguntar – no caso do entrevistador – e expor – no caso do entrevistado. Nessa perspectiva, a entrevista

[...] se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2008, p. 14).

Diante disso, sabemos que os saberes das docentes sobre o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita presentes na sala de aula serão produzidos com base na interação entre entrevistador e entrevistado, uma vez que é nesse movimento que o conhecimento e o próprio dizer vão se organizando de maneira singular, como também com base na própria experiência dessas professoras, que, conjugando suas crenças e valores às experiências, delineiam o perfil do que dizem. Para tanto, tentamos criar uma situação de conforto com as entrevistadas, pois “[...] quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 96).

Contudo, assim como nas observações, também corremos o risco do sujeito “manipular” os dados fornecidos, seja, conforme esclarece Szymanski (2008), ocultando algum tipo de informação que ele acredite ser prejudicial para si ou para seu grupo de trabalho, ou expondo algum tipo de informação que possa, na sua perspectiva, beneficiá-lo positivamente ou a seu grupo. Por esse motivo, optamos pelo uso desse procedimento associado à observação, não para comparar “o que se diz” e “o que se faz”, mas para complementarmos os dados obtidos por meio de mais de uma técnica de coleta.

Realizamos as entrevistas semiestruturadas com as 04 (quatro) professoras após finalizarmos as observações de suas práticas e fazermos, no caso das docentes brasileiras, uma primeira análise das atividades diagnósticas que foram realizadas com seus aprendizes ao início e final do ano. Isso nos permitiu aprofundar e esclarecer alguns aspectos de suas práticas de ensino, como também confrontá-las acerca das aprendizagens dos alunos. Para o registro dessas entrevistas utilizamos, assim como nas observações, o recurso da gravação em áudio, a fim de garantir a transcrição integral das respostas das professoras.

É válido mencionar que a entrevista teve um roteiro (APÊNDICES C e D) previamente elaborado, mas que foi ajustado ao longo de sua realização. De modo geral, questionamos as professoras sobre a heterogeneidade de conhecimentos sobre escrita dos alunos, as aprendizagens das crianças e as práticas de ensino desenvolvidas. Nessa direção, abordamos questões relativas ao perfil da turma; ao monitoramento/acompanhamento das aprendizagens dos alunos; sobre o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula; as maneiras pelas quais atendiam aos diferentes conhecimentos dos alunos; sobre suas maneiras de organizar e agir com os aprendizes que não estavam avançando em suas aprendizagens; sobre os saberes docentes; questões relativas à retenção. Enfim, questionamentos que buscavam revelar os esquemas, as posturas, os gestos didáticos e profissionais que as

docentes mobilizavam para atender aos diferentes conhecimentos sobre a escrita alfabética presentes na sala.

### 3.3.3 As atividades diagnósticas

Com vistas a obtermos um perfil dos conhecimentos dos aprendizes referente à escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também acompanharmos a progressão desses conhecimentos no decorrer do ano letivo, e, assim, analisarmos a relação entre as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos, realizamos 02 (dois) tipos de atividades diagnósticas: escrita de palavras e escrita de texto. Essas atividades foram aplicadas apenas aos alunos da instituição brasileira no início do ano letivo (mês de abril) e replicadas ao final do ano (mês de novembro), com o intuito de facilitar a análise das progressões (ou não) dos conhecimentos dos aprendizes.

É importante ressaltar que a não aplicação com os aprendizes franceses se explica pelo fato de, como mencionamos anteriormente, não termos tido a oportunidade de ingressar na escola ao início do ano letivo e não estarmos presente ao final do ano escolar. Logo, a análise dos possíveis avanços desses alunos no sistema de notação alfabética, assim como a identificação dos níveis do SEA, foi feita por meio das atividades de escrita contidas no caderno de classe<sup>16</sup> de cada um deles, referentes às atividades dos meses de setembro de 2017 até maio de 2018. Para isso, fotografamos os cadernos de todos os alunos da turma. Tal caderno era utilizado apenas no contexto escolar e continham as atividades de classe realizadas individualmente pelos alunos, assim como a correção da docente realizada posteriormente à finalização da tarefa pela criança.

Como as propostas de produção textual apresentadas nessas tarefas não atendiam às proposições postas em nossas diagnoses (a elaboração de um relato de experiência), fixamos a análise das evoluções das aprendizagens dos alunos franceses somente na apropriação do sistema de escrita alfabética. Para isso, tomamos como base a categorização apresentada a seguir nas atividades de escrita de palavras realizadas com os estudantes brasileiros.

---

<sup>16</sup> Tratava-se de um caderno que sempre ficava na escola com as atividades feitas em sala pelos alunos.

### 3.3.3.1 Atividade de escrita de palavras

A atividade de escrita de palavras com base em imagens foi realizada com vistas a identificarmos o nível de apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos do Brasil. Para isso, aplicamos duas atividades (ao início e final do ano) com todos os alunos dos três anos do ciclo. As atividades continham as mesmas palavras, mas as gravuras e a ordem de apresentação se diferenciavam de uma para outra, a fim de que as crianças não a memorizassem (APÊNDICES E e F).

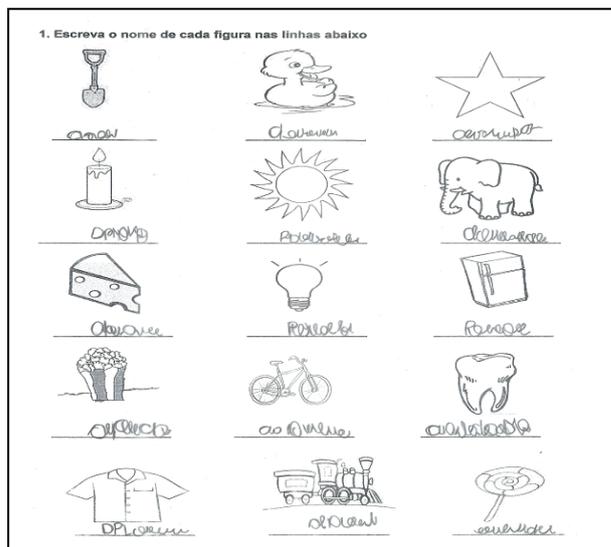
Salientamos que, antes de as crianças escreverem as palavras, explicitamos o que cada figura representava, a fim de evitar dubiedade. Sendo assim, os alunos foram solicitados a escreverem, a sua maneira, o nome de 15 (quinze) imagens. Optamos por realizar essa atividade individualmente, em uma sala reservada na escola, para que tivéssemos a oportunidade de perceber as reflexões realizadas pelas crianças no momento da escrita. Foi por esse motivo que também optamos pela escrita espontânea a partir de imagens.

Foram elaboradas quatro categorias e seis subcategorias, organizadas com base nas discussões teóricas de Ferreiro e Palacio (1982), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001) e Morais (2012), assim como nas categorias elaboradas por Cruz (2012), e adequadas às análises das escritas produzidas pelas crianças brasileiras nas duas diagnoses realizadas ao longo do ano de 2016 e nas atividades de escrita contidas nos cadernos dos alunos franceses nos anos de 2017 e 2018. Para a elaboração das categorias, observamos a lógica que as crianças utilizavam em suas escritas, ou seja, as hipóteses de escrita que permeavam suas produções. No que diz respeito às subcategorias, observamos aspectos como: o uso de rabiscos, números, pseudoletas ou letras para grafar as palavras; o estabelecimento de relações do grafema com o fonema; a percepção da nasalização e o marcador utilizado para isso. Diante disso, elaboramos as seguintes categorias e subcategorias:

**a) Pré-Silábico (P):** Nessa categoria, as crianças ainda não descobriram que a escrita é o registro da pauta sonora da palavra, ou seja, da sequência de pedaços sonoros das palavras que são faladas. Por esse motivo, acabam, muitas vezes, associando a escrita às propriedades do objeto significado. Nessa fase, ao tentarem diferenciar entre si as palavras que escrevem, as crianças podem formular algumas hipóteses, como a necessidade de estabelecer uma quantidade mínima de letras para a escrita das palavras e de criar variações entre palavras e no interior de uma mesma palavra. Muitas vezes, utilizam as letras do seu nome e podem apresentar escritas convencionais de palavras que já tenham memorizado. O tipo ou a ordem das letras na formação das palavras ainda não se configura como uma preocupação dessa fase.

• **Pré-Silábico inicial (PI):** Nessa subcategoria, as crianças podem fazer uso de rabiscos por ainda não reconhecerem as letras convencionais que devem ser utilizadas na escrita, conforme a Figura 1.

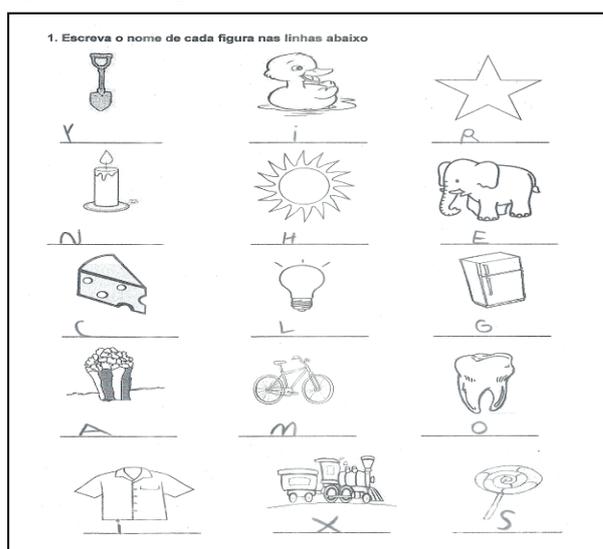
Figura 1 – Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 1º ano, 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como ilustra a Figura 2, as crianças também podem usar apenas uma letra para escrever as palavras.

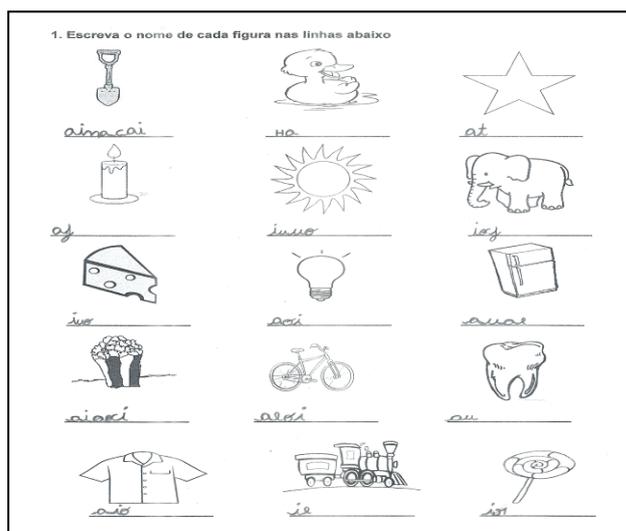
Figura 2 – Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 1º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Podem, ainda, usar apenas as letras de seu nome, repetir algumas letras várias vezes nas palavras diferentes, usar uma grande variedade de letras ou grafar palavras de memória, como pode ser visto na Figura 3.

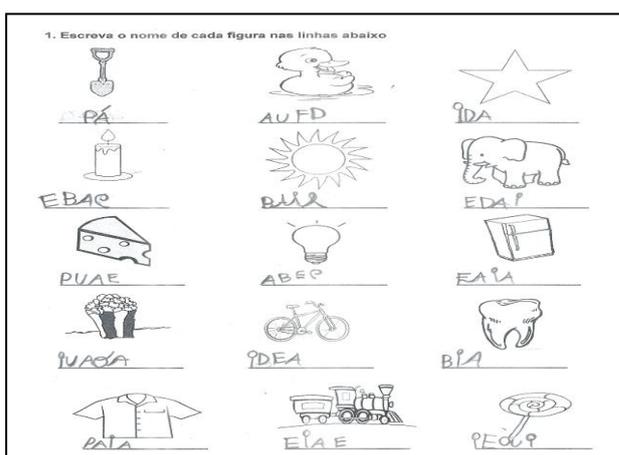
Figura 3 – Exemplo de escrita Pré-silábica inicial. Criança do 2º ano, 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

• **Pré-Silábico com início de fonetização (PII):** Essa subcategoria diz respeito ao período de transição da fase Pré-silábica para a Silábica. É o momento em que as crianças começam a estabelecer em suas escritas algumas correspondências escrita/som nas sílabas ou letras iniciais e/ou finais das palavras, enquanto que no decorrer da palavra não estabelecem essas relações, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Exemplo de escrita Pré-silábica com início de fonetização. Criança do 2º ano, 1ª diagnose

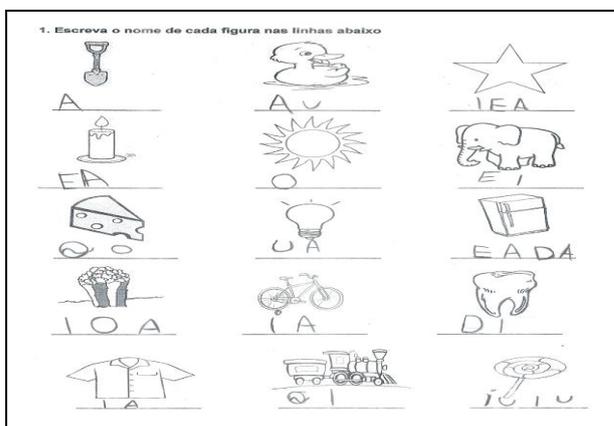


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**b) Silábico (S):** A criança registra uma letra para cada sílaba da palavra. Esse registro pode acontecer com base em uma correspondência sonora da letra com a sílaba representada, havendo uma preocupação com a ordem das letras e suas respectivas sílabas (Silábico qualitativo), ou utilizando letras soltas sem valor sonoro convencional com a sílaba oral (Silábico quantitativo). No entanto, na hora em que realizam a leitura de seus escritos,

percebemos que cada uma das letras utilizadas de forma solta se relaciona a uma sílaba da palavra, podendo ser realizado ajustes nessa escrita, acrescentando ou apagando letras. A Figura 5 ilustra essa situação.

Figura 5 – Exemplo de escrita silábica. Criança do 1º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**c) Silábico-Alfabético (SA):** As crianças começam a fazer reflexões ao nível do fonema e, com isso, passam a ficar insatisfeitas com a quantidade de letras que estavam utilizando, tendo em vista que percebem a necessidade de grafar mais de uma letra para representar uma sílaba. No entanto, ainda não têm consistência para marcar todos os fonemas, oscilando ora com uma única letra, ora com mais de uma, e em muitas ocasiões não usam o grafema adequado. Na hora da escrita, podem suprimir algumas sílabas, deixando de grafar as sílabas complexas e os dígrafos. Como é possível conferir na Figura 6, a seguir, algumas letras também podem ser grafadas de maneira invertida.

Figura 6 – Exemplo de escrita silábico-alfabética. Criança do 2º ano. 1ª diagnose

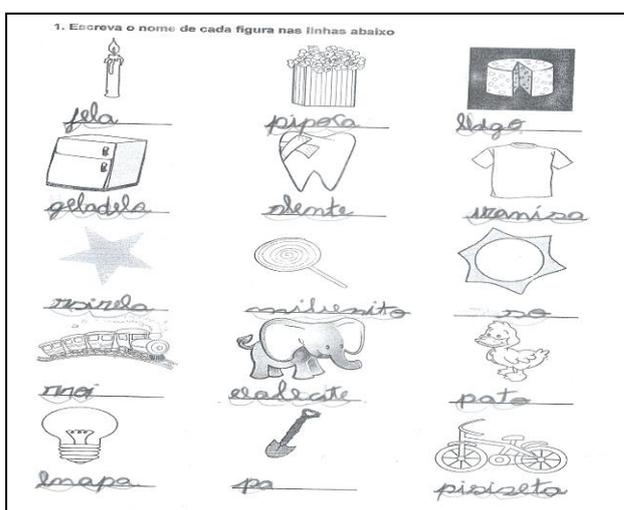


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**d) Alfabético (A):** As crianças passam a compreender que as sílabas comportam unidades menores, sendo os fonemas dessas sílabas representados por vogais e consoantes. Ou seja, passam a entender que a construção da escrita acontece com base em uma correspondência fonema/grafema, mesmo que, inicialmente, ainda não tenham se apropriado dos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

- **Alfabético inicial (AI):** Nessa subcategoria, encontram-se as crianças que, embora já tenham compreendido a base alfabética do nosso sistema de escrita (uma letra para cada fonema), têm pouco domínio das correspondências letra/som. Sendo assim, escrevem sem predomínio do valor sonoro convencional, usando, na maioria das vezes, grafemas não pertinentes para representar os fonemas, o que pode ser verificado na Figura 7.

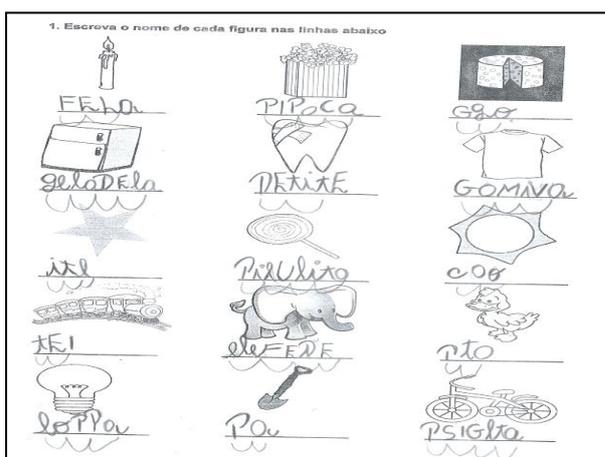
Figura 7 – Exemplo de escrita alfabética inicial. Criança do 1º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- **Alfabético intermediário (AII):** As crianças apresentam um razoável domínio das correspondências letra/som, utilizando, predominantemente, grafemas com valor sonoro convencional. No entanto, por desconhecimento, usam, às vezes, letras que não correspondem ao fonema em questão, podendo, também, omitir sílabas complexas. Não se trata de falhas ortográficas, mas de um desacordo entre a letra e o som que representa, conforme pode ser visto na Figura 8.

Figura 8 – Exemplo de escrita alfabética intermediária. Criança do 1º ano. 2ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- **Alfabético consolidado (AIII):** As crianças apresentam pouca dificuldade nas correspondências letra/som, tendo em vista que já dominam a estrutura do sistema, assim como o valor sonoro convencional da maioria dos grafemas da língua. Contudo, ainda cometem alguns erros ortográficos, como mostra a Figura 9, não sendo a ortografia algo totalmente convencional.

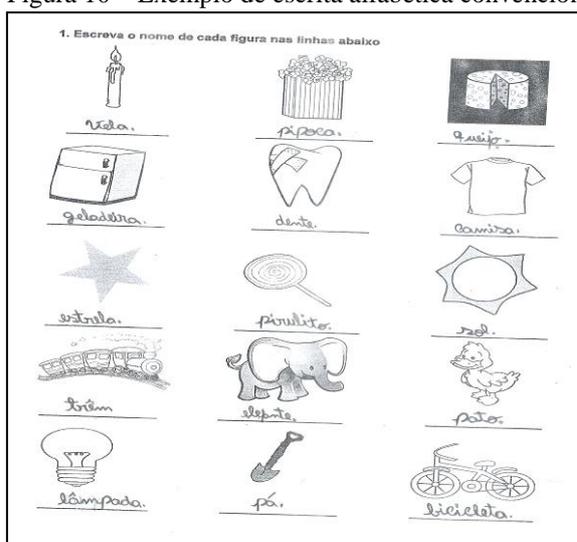
Figura 9 – Exemplo de escrita alfabética consolidada. Criança do 2º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- **Alfabético com escrita convencional (AIV):** É a fase em que as crianças escrevem todas as palavras corretamente, respeitando todas as correspondências som/grafia e sem cometer nenhum erro ortográfico, podendo não utilizar corretamente a acentuação, conforme Figura 10.

Figura 10 – Exemplo de escrita alfabética convencional. Criança do 3º ano. 2ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Essa categorização se assemelha à realizada por Goigoux (2014). Em sua investigação, as categorias se apresentam da seguinte maneira:

**0 = Ausência:** Não há a existência de qualquer traço para representar os escritos;

**1 = Desenho:** Há o uso de desenhos para representar a escrita;

**2 = Simulação de escrita e grafismos primitivos:** Usa-se pseudo-letas próximas à escrita ou uma quantidade reduzida de letras;

**3 = Escrita com predomínio de letras:** Há o uso dominante de letras em relação a pseudo-letas; letras que podem ser do nome do aluno, mas não somente. As letras não são usadas para transcrever os sons (não correspondência entre o oral e o escrito);

**4 = Escrita silábica dominante:** O aluno escreve uma letra por sílaba, tentando transcrever um som da sílaba (correto ou incorreto);

**5 = Escrita silábico-alfabética:** As palavras são decodificadas e codificadas de forma heterogênea, ou seja, algumas letras produzidas codificam uma sílaba oral inteira, enquanto outras codificam um fonema (um som no início ou no interior da palavra);

**6 = Escrita alfabética que não se ajusta completamente à forma oral:** Escrita que se aproxima da transcrição de cada fonema, mas um ou mais fonemas são mal codificados;

**7 = Escrita alfabética de acordo com a forma oral:** Escrita que transcreve cada fonema de uma forma aceitável. Todos os sons da palavra são codificados por letras correspondentes ao seu valor sonoro, a produção é aceitável mesmo que a ortografia não seja correta;

**8 = Escrita ortográfica:** A palavra é escrita corretamente, mesmo se não há o uso correto da acentuação.

Do número 0 ao 3, seria o que estamos nomeando de fase pré-silábica; as categorias 4 e 5, as hipóteses silábica e silábico-alfabética; e as categorias 6, 7 e 8, os níveis alfabético intermediário, consolidado e com escrita convencional, respectivamente, desconsiderando nessa última categoria, diferentemente da nossa categorização, o uso inadequado dos acentos.

### 3.3.3.2 Atividade de escrita de texto

Os alunos brasileiros foram solicitados a produzirem dois relatos de experiência (APÊNDICES G e H) no início e ao final do ano letivo, nos quais deveriam, na primeira diagnose, escrever sobre alguma situação em que saíram, divertiram-se e fizeram novos amigos e, na segunda produção, relatar sobre como foram as atividades, os passeios da escola e o que mais gostaram de vivenciar durante o ano letivo. Ambas as atividades, elaboradas com base nas diagnoses aplicadas na pesquisa de Cruz (2012), tinham a finalidade de verificar o nível de escrita, textualidade e normatividade das produções textuais das crianças.

Como o relato de experiência é um gênero textual muito utilizado nos espaços escolares, acreditamos que as crianças teriam familiaridade com o gênero solicitado. Além disso, trata-se de um tipo de produção em que se apresenta, por meio de uma descrição clara, uma experiência que já foi vivenciada, sendo, portanto, algo que se aproxima do relato oral. Isso nos impulsionou na escolha por esse gênero textual.

Diante disso, e considerando que toda situação de produção deve ter claros os objetivos e a finalidade de escrita, ou seja, *o que* o aluno irá escrever, *para que* e *para quem* (GERALDI, 1997), explicitamos às crianças que seus relatos iriam ser lidos por pessoas da faculdade da pesquisadora que estavam interessadas em conhecê-las e em saber como foi o ano letivo da escola em que estudavam. Nessa direção, também informamos que suas produções seriam socializadas na universidade e algumas seriam publicadas em uma pesquisa, da maneira como foram escritas.

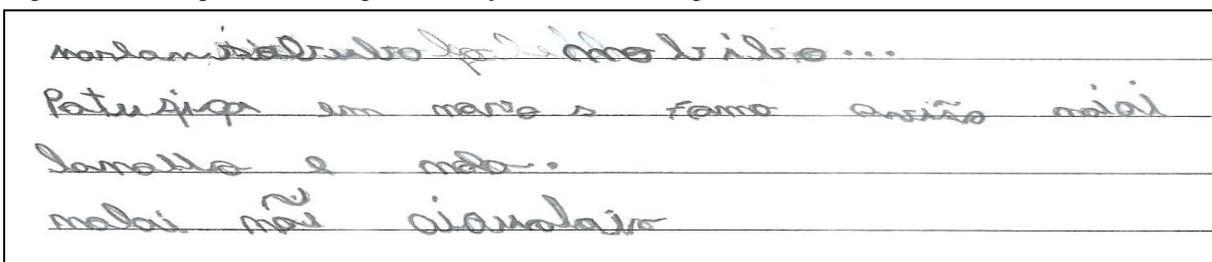
É importante esclarecer que a atividade de escrita de texto só foi realizada com os alunos que, na diagnose de escrita de palavras, apresentaram uma hipótese alfabética. Isso nos levou a uma dinâmica diferente em relação à aplicação dessa atividade nas três turmas: Na diagnose inicial, os alunos do terceiro ano realizaram a produção ao mesmo tempo na própria sala de aula; os do segundo fizeram em pequenos grupos de cinco alunos no espaço da biblioteca; já os do primeiro não evidenciaram escritas alfabéticas, logo não realizaram a

atividade. Na diagnose final, os alunos do segundo e terceiro ano realizaram a atividade ao mesmo tempo em suas respectivas salas de aula, ao passo que os do primeiro fizeram em grupos de cinco alunos na biblioteca. Contudo, ressaltamos que o comando dado aos alunos de todas as turmas, no que diz respeito à finalidade, interlocutor e gênero, foi o mesmo.

Inicialmente, esses textos foram separados em textos Ilegíveis (I), com Baixa Legibilidade (BL) e Legíveis (L).

**a) Ilegível (I):** Textos que não apresentam palavras legíveis (Figura 11).

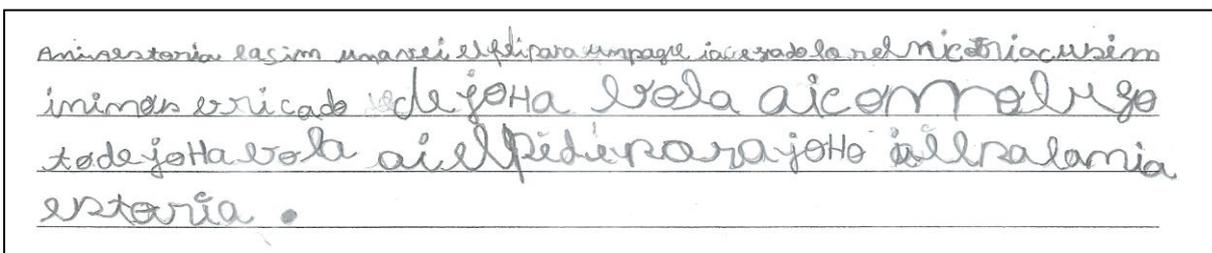
Figura 11 – Exemplo de texto ilegível. Criança do 3º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**b) Baixa Legibilidade (BL):** Textos que apresentam muitas palavras ilegíveis (Figura 12).

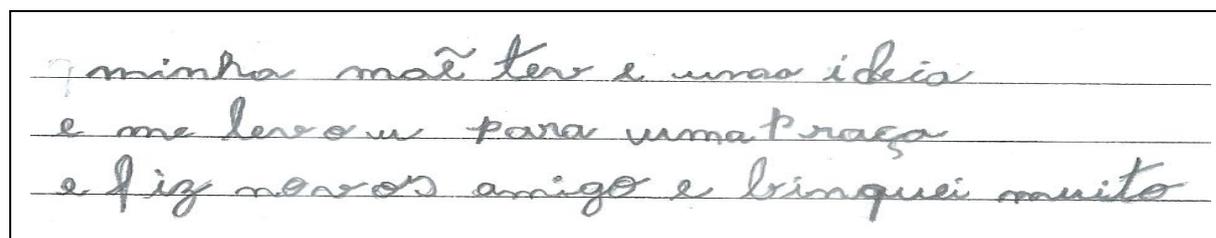
Figura 12 – Exemplo de texto com baixa legibilidade. Criança do 3º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**c) Legível (L):** Textos em que todas as palavras podem ser identificadas pela relação som-grafia, pela ordenação das letras que as compõem e por sua caligrafia (Figura 13).

Figura 13 – Exemplo de texto legível. Criança do 2º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Após essa separação inicial, os textos classificados como Legíveis (I) e com Baixa Legibilidade (BL) não foram incluídos em nossa análise, sendo analisadas apenas as produções Legíveis (L). Estas foram agrupadas em sete categorias (CRUZ, 2012): quantidade de palavras no texto (PT1); escrita de texto com segmentação correta entre as palavras (PT2); uso da escrita ortográfica (PT3); adequação aos propósitos de situação de escrita (PT4); conhecimento sobre o gênero (PT5); coesão (PT6); e estruturação dos períodos do texto (PT7).

Dentro dessas categorias, também foram organizadas subcategorias (CRUZ, 2012) que atendem, ou não, aos aspectos mencionados acima: Não Atende (NA); Atende Parcialmente (PA); Atende Plenamente (PL).

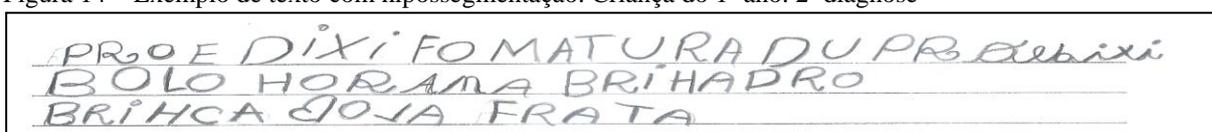
**a) (PT1):** Identificamos se as produções continham um **quantitativo mínimo de vinte palavras**, por acreditar que essa quantidade possibilita, minimamente, uma expressão clara das experiências vividas. Depois disso, dividimos os textos em três subcategorias:

- (PT1 - NA): textos com menos de 10 palavras.
- (PT1 - PA): textos que possuem entre 10 e 20 palavras.
- (PT1 - PL): textos com mais de 20 palavras.

**b) (PT2):** Observamos a **segmentação correta** entre as palavras do texto, ou seja, se as crianças escreviam utilizando espaçamento adequado de uma palavra para outra. Nas subcategorias, os textos foram agrupados por apresentarem:

- (PT2 - NA): Escrita de todo texto com hipossegmentação (Figura 14).

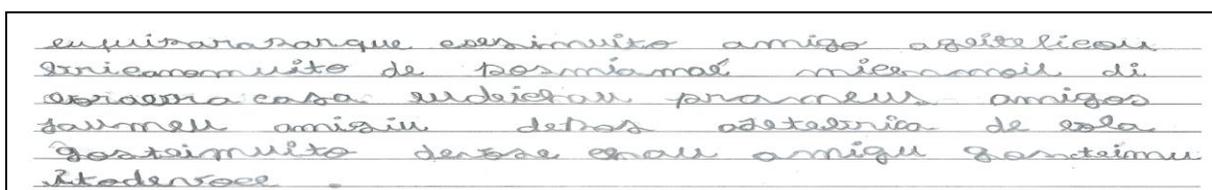
Figura 14 – Exemplo de texto com hipossegmentação. Criança do 1º ano. 2ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT2 - PA): Escrita parcial do texto apresentando hipossegmentação e hipersegmentações (Figura 15).

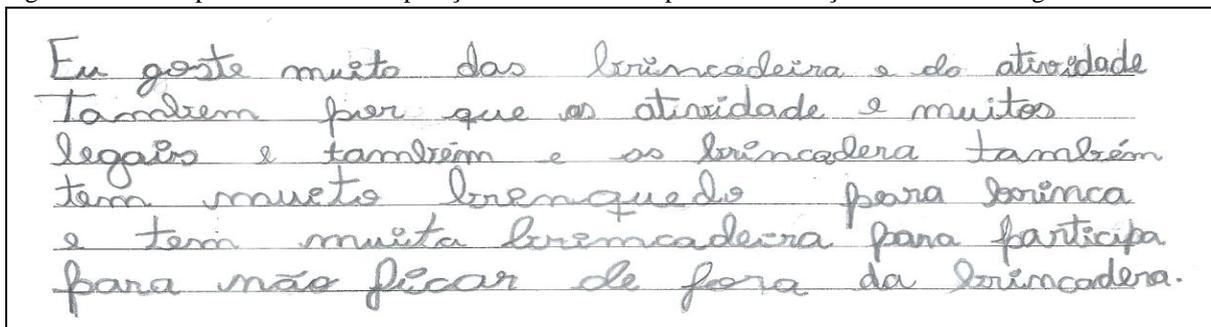
Figura 15 – Exemplo de texto com hipossegmentação e hipersegmentações. Criança do 3º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT2 - PL): Escrita de todo o texto com separação correta entre as palavras (Figura16).

Figura 16 – Exemplo de texto com separação correta entre as palavras. Criança do 3º ano. 2ª diagnose

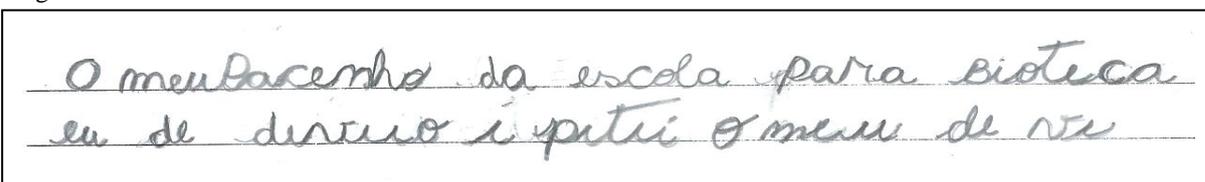


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

c) (PT3): Analisamos as produções em relação ao **uso da escrita com correção ortográfica**. Ou seja, ao uso das regularidades diretas e contextuais. A partir disso, subdividimos em:

- (PT3 - NA): Escrita convencional, mas faltando letras ou sílabas nas palavras e/ou com muitas violações das correspondências som/grafia (Figura17).

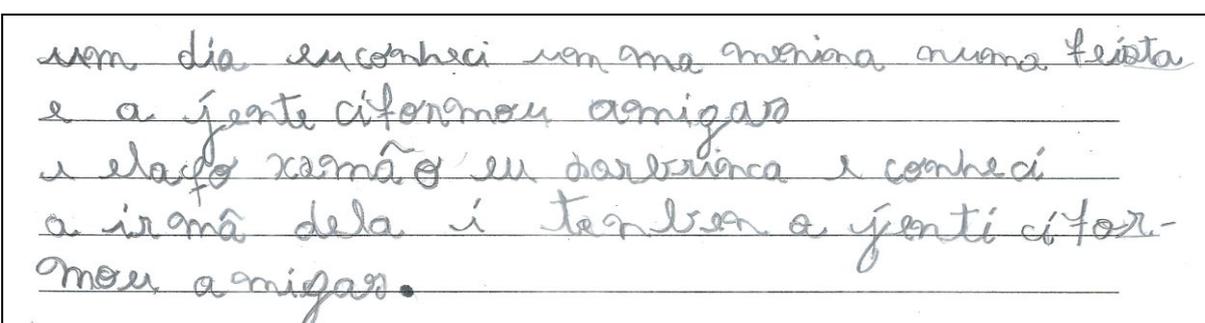
Figura 17 – Exemplo de texto com muitas violações das correspondências som/grafia. Criança do 2º ano. 2ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT3 - PA): Escrita com algumas falhas nas correspondências som/grafia e com poucas violações das regras ortográficas (Figura 18).

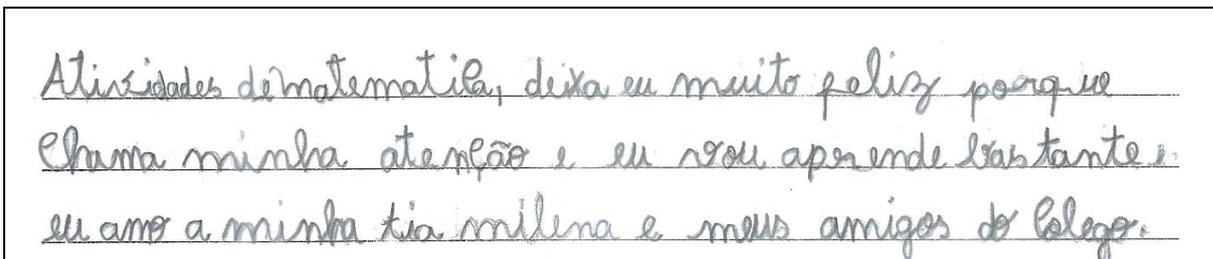
Figura 18 – Exemplo de texto com poucas violações das correspondências som/grafia e das regras ortográficas. Criança do 3º ano. 1ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT3 - PL): Escrita sem violações das correspondências som/grafia e das regras ortográficas (Figura 19).

Figura 19 – Exemplo de texto sem violações das correspondências som/grafia e das regras ortográficas. Criança do 2º ano. 2ª diagnose



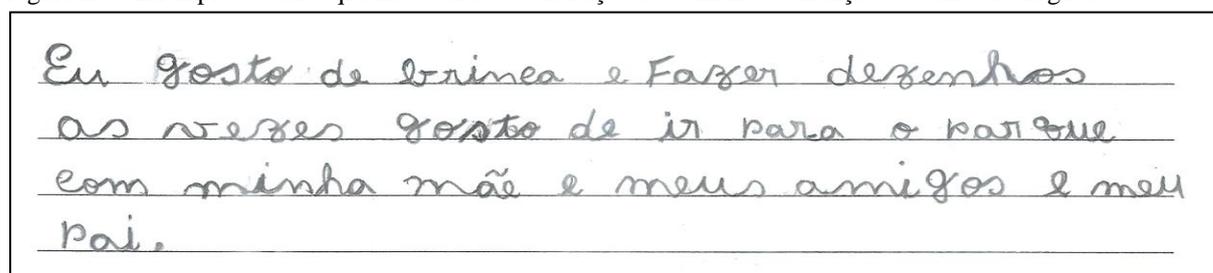
Atividades de matemática, deixa eu muito feliz porque chama minha atenção e eu sou aprende bastante. eu amo a minha tia milena e meus amigos de escola.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

**d) (PT4):** Identificamos a **adequação aos propósitos de situação de leitura:** finalidade, destinatário e temática solicitada. As crianças deveriam escrever um relato de experiência contando uma situação que vivenciaram (com a família, com novos amigos, na escola, com os colegas de turma ou com a professora) e gostaram bastante. Nas subcategorias, as produções foram organizadas em:

- (PT4 - NA): Não atende à solicitação do comando (Figura 20).

Figura 20 – Exemplo de texto que não atende à solicitação do comando. Criança do 3º ano. 1ª diagnose

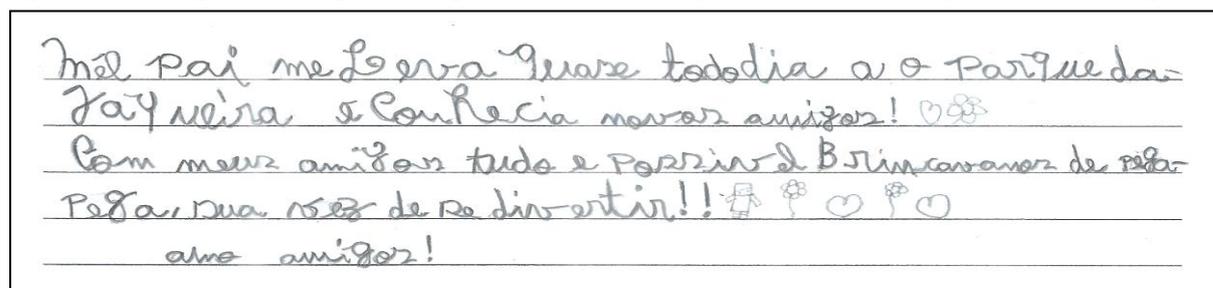


Eu gosto de brincar e fazer desenhos as vezes gosto de ir para o parque com minha mãe e meus amigos e meu pai.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT4 - PA): Atende parcialmente à solicitação do comando (Figura 21).

Figura 21 – Exemplo de texto que atende parcialmente à solicitação do comando. Criança do 3º ano. 1ª diagnose

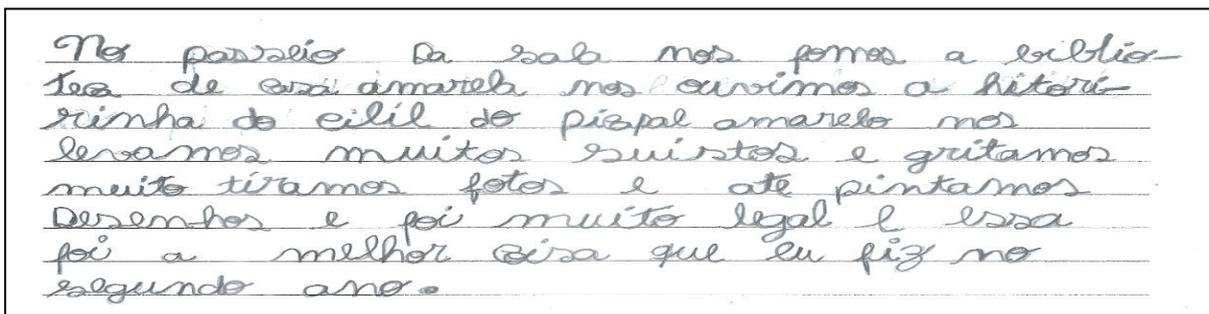


Meu pai me leva quase toda dia a o Parque da Fátima e conhecia novos amigos! Com meus amigos tudo e passar o Brincar e de jogar. Pegar sua vez de se divertir!! amo amigos!

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT4 - PL): Atende plenamente à solicitação do comando (Figura 22).

Figura 22 – Exemplo de texto que atente plenamente à solicitação do comando. Criança do 2º ano. 2ª diagnose



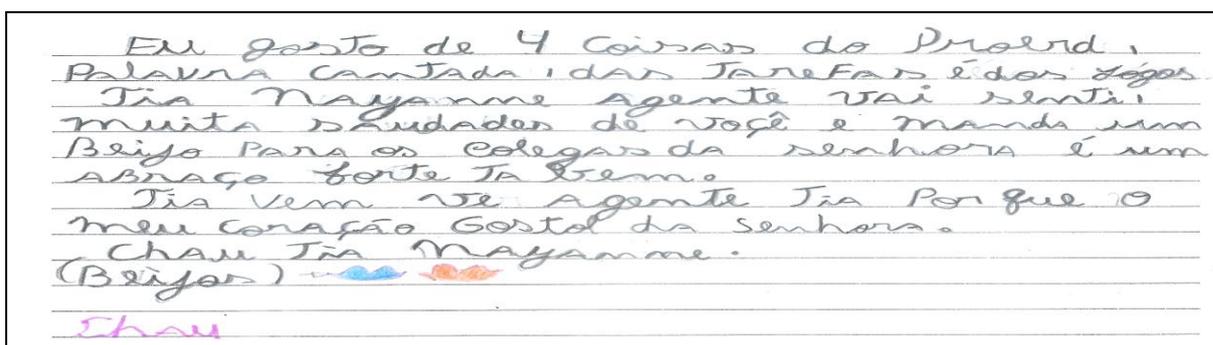
No parquinho da sala nos fomos a biblioteca de aqui amarela nos ouvimos a históriazinha do cilil do pisal amarelo nos levamos muitos esvistos e gritamos muito tiramos fotos e até pintamos desenhos e foi muito legal e essa foi a melhor coisa que eu fiz no segundo ano.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

e) (PT5) – Avaliamos se as produções apresentavam **conhecimentos acerca das características do gênero “Relato de experiência”**. Sendo assim, observamos se os textos continham uma linguagem simples, se estava escrito predominantemente na 1ª pessoa do singular e/ou plural, com certa expressividade e marcas textuais que evidenciavam a autoria e/ou diálogo, assim como o tom pessoal dos alunos. As subcategorias são:

- (PT5 - NA): Escreve outro gênero diferente do solicitado (Figura 23).

Figura 23 – Exemplo de texto que expressa outro gênero diferente do solicitado. Criança do 3º ano. 2ª diagnose

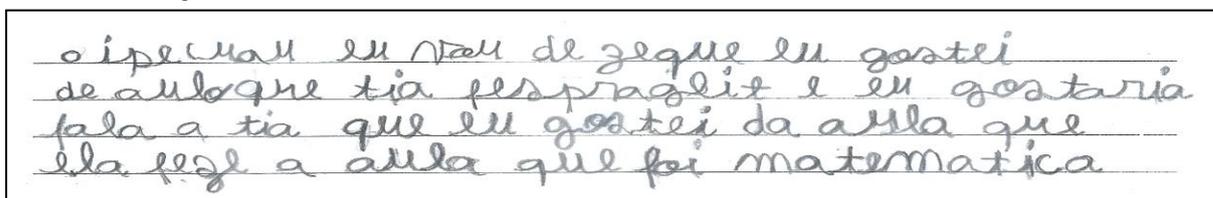


Eu gosto de 4 coisas da Práior, Palavra Cantada, dan, Jane Fard e dos jogos. Tia Nayanne agente vai senti muita saudade de José e manda um beijo para os colegas da senhora e um abraço forte já ireme. Tia vem ve agente tia porque o meu coração gosta da senhora. Chau tia Nayanne. (Beijos) [desenhos de beijos] Chau

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

• (PT5 - PA): Ao escrever o texto, não expressa completamente as características do gênero solicitado (Figura 24).

Figura 24 – Exemplo de texto que não expressa completamente as características do gênero solicitado. Criança do 2º ano. 2ª diagnose



oipeuall eu não de zegue eu gostei de aulla que tia fespzaglit e eu gostaria fala a tia que eu gostei da aulla que ela fez a aulla que foi matematica

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

• (PT5 - PL): Escreve o relato de experiências, colocando-o na primeira pessoa e com aparente expressividade (Figura 25).

Figura 25 – Exemplo de texto que expressa as características do gênero solicitado. Criança do 3º ano. 1ª diagnose

quando eu tinha 4 anos minha mãe me levava  
 ao Parque quando eu cheguei lá brinquei com algumas  
 amigas a gente ficou brincando a tarde toda quan-  
 do foi 5:00 me despedir delas e fui para parada de ôni-  
 bus e fui para minha casa nos passamos momentos  
 muito legais na quele dia foi o melhor dia da minha  
 vida!

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

f) (PT6): Analisamos a **coesão** dos relatos. Os mesmos deveriam apresentar um pensamento contínuo e gradativo dos fatos vividos, utilizando-se de conectivos adequados para manter a articulação entre as partes do texto. As produções foram organizadas em:

- (PT6 - NA): Não apresenta coesão entre as partes do texto. O texto é formado de frases justapostas (Figura 26).

Figura 26 – Exemplo de texto que não apresenta coesão. Criança do 2º ano. 2ª diagnose

Eu gosto de ir para o recreio  
 Eu gosto de viajar torcida de matemática  
 Eu gosto de ir para Biblioteca  
 Eu gosto de aciti time  
 Eu gosto de ir para o Parque  
 Eu gosto de jogar Bola  
 Eu gosto de jogar video game  
 Eu gosto de ir para pista  
 Eu gosto de ir para pista

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT6 - PA): Tenta estabelecer coesão entre as partes do texto pelo uso inadequado de coesivos ou pelo uso de apenas um ou dois conectivos (Figura 27).

Figura 27 – Exemplo de texto que tenta estabelecer coesão. Criança do 3º ano. 2ª diagnose

gostei da atividade do PROJETO Porque gostei da atividade e o que eu mais  
 gostei foi de Formatura do PROJETO na Formatura tem magico e tem  
 muitas Bricadeiras e foi muito legal e magico e as Bricadeiras de  
 Foi muito divertida e gostei de com mbecc tia naysimil  
 Fim

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT6 - PL): Utiliza corretamente estratégias para manter a coesão textual por meio de vários conectivos (Figura 28).

Figura 28 – Exemplo de texto que estabelece coesão. Criança do 3º ano. 2ª diagnose

eu gostei muito quando o professor do  
PROERD veio na nossa sala foi muito  
legal ele sabia e ensinava a gente coisas  
muito legais sobre todas as coisas de  
transbordar como atrair atenção a rua e que  
não pode brincar na rua em fim coisas  
muito boas.  
e eu gostei muito da balança cantada  
com a balança cantada a gente a aprender coisas  
brincadeiras muito legais e brincamos  
muito.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

g) (PT7): Observamos a **estruturação dos períodos do texto**, ou seja, a completude dos períodos e a concordância entre as palavras.

- (PT7 - NA): Apresenta incompletude de enunciados e/ou repetição de palavras e partes do texto e/ou comete, em alto grau, violação de concordância (Figura 29).

Figura 29 – Exemplo de texto com violações de concordância. Criança do 2º ano. 1ª diagnose

quando minha mãe me le go para o parque

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT7 - PA): Apresenta poucos problemas quanto à estruturação dos períodos ou concordância entre as palavras do texto (Figura 30).

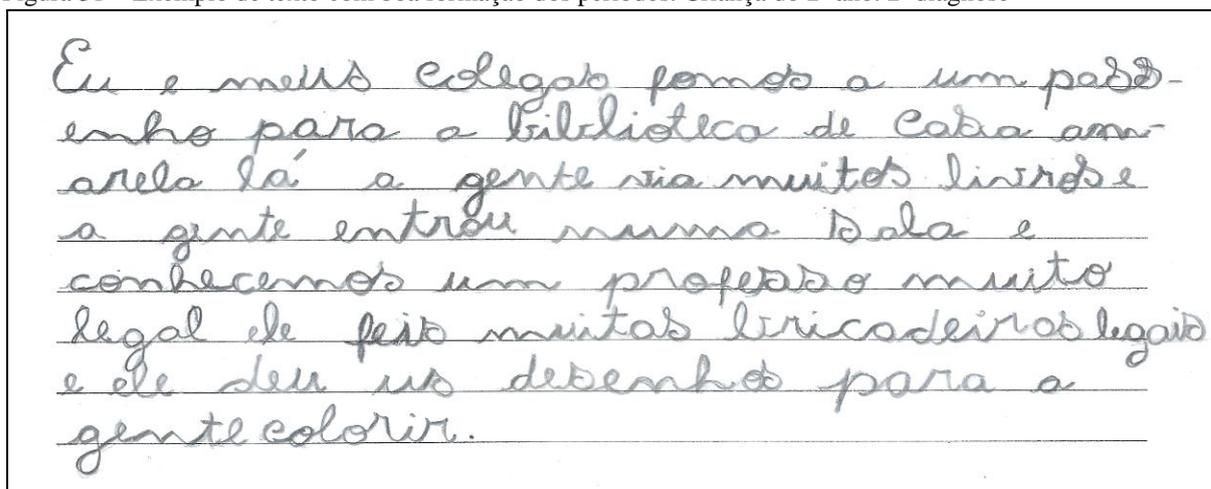
Figura 30 – Exemplo de texto com poucos problemas de concordância. Criança do 3º ano. 1ª diagnose

eu fui brincar no parquinho  
e conheci o amigo ele ficou  
tanto amigo e aete ficou  
amigos e aete foi para outro  
parquinho e também aete  
em com os outros amigos  
e brincamos no balanço  
e escorrega e muito mais  
e depois aete foi para locho  
neti e aete foi para nessa  
casa e depois aete foi para o parquinho

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

- (PT7 - PL): Texto com boa formação dos períodos e concordância entre as palavras (Figura 31).

Figura 31 – Exemplo de texto com boa formação dos períodos. Criança do 2º ano. 2ª diagnose



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar o conjunto de dados coletados através das observações, entrevistas e atividades diagnósticas, utilizamos a análise de conteúdo, que se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 33). Além disso, realiza a interpretação destes conteúdos com base na inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas. Trata-se, portanto, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e, para isso, se debruça sobre o que é dito para poder conhecer o que está por trás dele.

Nesse sentido, ao adentrarmos no espaço da sala de aula para analisar a relação entre as práticas mobilizadas pelas docentes no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos aprendizes, e as aprendizagens dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procuramos ouvir o que esses sujeitos tinham a dizer, ou seja, o que pensavam sobre a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita, como também ver o que faziam em suas práticas, considerando o campo em que estes fenômenos estavam sendo produzidos.

Diante disso, utilizamos a análise de conteúdo por esta permitir, no material coletado e produzido no campo de investigação, “[...] inferências sobre a fonte, a situação em que produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (VALA, 2001, p. 104). A análise desenvolvida foi a temática categorial que, segundo Bardin (2004), apresenta as seguintes etapas: pré-análise, análise do material

(codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nessa direção, a análise dos resultados envolveu três etapas: análise do desempenho das crianças nas diferentes atividades diagnósticas; análise das práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras no que diz respeito ao trabalho nos eixos da língua portuguesa e francesa; e a análise dos esquemas, posturas, gestos didáticos e profissionais utilizados pelas professoras para atender à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos em relação à escrita.

Especificamente, em relação aos dados obtidos por meio das atividades diagnósticas realizadas com as crianças do Brasil e dos cadernos de atividades dos alunos da França, as etapas de análise foram as seguintes (CRUZ, 2012, p.125): leitura do material produzido; construção das categorias e subcategorias de análise de forma descritiva; releitura e categorização dos dados; reconstrução das categorias e subcategorias; organização dos quadros e tabelas com os resultados; análise quantitativa, qualitativa e escrita descritiva dos resultados.

No que diz respeito às observações e entrevistas, realizamos, inicialmente, uma “leitura flutuante” desse material, a fim de estabelecermos um contato inicial com os dados e dispormos de uma primeira impressão referente às mensagens transmitidas (BARDIN, 2004). Foi a partir dessa leitura que os temas, surgidos dos dados, foram listados e submetidos aos processos de codificação e categorização, em que as informações foram condensadas e postas em destaque, conforme sugere Bardin (2004). Segundo essa autora, essa fase de organização dos dados “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2004, p. 89).

Com as categorias de análise construídas, partimos para a inferência e a interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas e das observações. Tais inferências foram realizadas por meio da desmontagem da mensagem produzida e da construção de um novo conteúdo, que foi realizado sob a ótica de um novo contexto, mas em articulação com as condições de produção da mensagem. Tratou-se, então, de uma relação dinâmica, que considera tanto a condição em que o discurso foi produzido quanto a condição em que o mesmo foi analisado. Vala (2001) explica isso da seguinte maneira:

Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto da pesquisa; para

proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência (VALA, 2001, p. 104).

Com isso, remetemo-nos à interpretação dos dados e ultrapassamos a barreira da mera descrição, uma vez que sentidos e significados foram sendo atribuídos aos materiais elencados. Nesse sentido, as inferências realizadas possibilitarão ao leitor outras informações e mensagens que não se encontram explícitas, uma vez que expomos as deduções que foram realizadas por meio de nossas análises.

Por fim, é importante esclarecer que, além de considerarmos todas essas etapas da análise categorial, também nos preocupamos com os elementos que não se fizeram presentes nas falas das docentes, ou seja, com os elementos ocultos das mensagens. Com isso, procuramos estabelecer uma articulação entre o que se evidenciava nos dados (o “dito”) com os elementos neles implícitos (o “não dito”), como propõe Bardin (2004). A seguir, trataremos desses dados por meio da análise das práticas docentes de alfabetização com vistas ao trabalho com a heterogeneidade da turma e sua relação com as aprendizagens dos alunos.

## **4 ANALISANDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE E ÀS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

Nesta seção, apresentaremos, a partir do conjunto de dados coletados, a análise das práticas das professoras no atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos aprendizes, assim como a relação dessas ações com as aprendizagens das crianças. No primeiro momento, faremos, para cada docente investigada, uma análise geral do perfil de entrada das turmas pesquisadas, focando no eixo da escrita, assim como, da rotina desenvolvida pelas quatro professoras. Posteriormente, realizaremos uma análise mais detalhada acerca do trabalho desenvolvido com a heterogeneidade de conhecimento do grupo-classe, assim como, do perfil de saída dos discentes, focando na relação dessas práticas com as aprendizagens de seus alunos. A seguir, iniciamos a análise a partir da classe do 1º ano do Ensino Fundamental do Brasil que integrava o ciclo de alfabetização.

### **4.1 PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P1)**

#### **4.1.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 1º ano e a organização da rotina da professora (P1)**

Antes de evidenciarmos as práticas estabelecidas pela professora do primeiro ano, por meio da rotina desenvolvida, torna-se pertinente apresentarmos o perfil de escrita em que os alunos iniciaram o ano letivo de 2016 (ano em que aconteceu a coleta dos dados na escola de Recife), para podermos perceber o nível de heterogeneidade da turma, assim como os conhecimentos que cada um dos aprendizes possuía sobre esse eixo. Vejamos, abaixo, o Quadro 12.

Quadro 12 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 1º ano

<b>Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial</b>	<b>Identificação dos Alunos</b>	<b>Qtd.</b>	
Pré – Silábico (PI)	A2, A3, A4, A9, A10, A14, A16, A20, A21	9	39,1%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A5, A6, A7, A19, A22	5	21,7%
Silábico (S)	A8, A11, A13, A17, A18	5	21,7%
Silábico – Alfabético (SA)	A1, A12, A15, A23	4	17,3%
Alfabético inicial (AI)	—	1	%
Alfabético intermediário (AII)	—	0	0%
Alfabético consolidado (AIII)	—	0	0%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	0	0%
Total <sup>17</sup>	—	23	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como é de se esperar para uma turma do 1º ano no início do ano letivo no Brasil, observamos uma grande quantidade de alunos que ainda se encontrava em níveis iniciais de escrita. Mais da metade dos aprendizes (60,8%) apresentava uma hipótese pré-silábica de escrita, inexistindo, na maioria das diagnoses destas crianças (39,1% que estavam no nível pré-silábico), algum tipo de correspondência fonológica com a escrita apresentada. Como podemos perceber, era baixo o número de alunos que estavam no nível silábico de escrita (21,7%) e, menor ainda, os que evidenciavam uma hipótese silábico-alfabética (17,3%). Não identificamos, nessa diagnose inicial, nenhum aluno com hipótese alfabética de escrita.

Diante do exposto, percebemos que a turma do 1º ano apresenta uma heterogeneidade do saber fazer sobre a escrita que é comum a esse ano escolar no Brasil, não havendo grandes disparidades acerca do modo como a maioria das crianças estava pensando o sistema de escrita alfabética no início do processo de alfabetização. Isso porque podemos identificar, inicialmente, dois grandes grupos de alunos: os que estavam no nível pré-silábico e aqueles que estavam no nível silábico. Dentro desses dois grandes grupos, podemos subdividir, no caso do primeiro nível, entre os que já começavam a realizar algum tipo de correspondência entre a escrita e a pauta sonora, e os que ainda não estabeleciam nenhum tipo de correspondência, e no caso do segundo nível, entre os que escreviam uma letra para cada sílaba e os que já atentavam de algum modo para o nível dos fonemas. Com isso, sinalizamos a existência de uma classe heterogênea, mas que apresentava alunos com níveis de escrita próximos.

<sup>17</sup> Embora a professora tivesse um quantitativo geral de 24 (vinte e quatro) alunos na classe, uma aluna não foi incluída na análise das diagnoses pelo fato de não conseguirmos traçar seu perfil inicial, haja vista que a mesma deixou a atividade diagnóstica em branco, impossibilitando, assim, a identificação do seu nível de escrita.

No que diz respeito à produção textual, não foi solicitado a nenhum aluno, na diagnose inicial, a realização dessa produção, tendo em vista a inexistência, conforme pudemos constatar no quadro acima, de crianças que apresentassem uma hipótese alfabética de escrita. Sendo assim, após essa primeira análise acerca dos níveis de escrita apresentados pelas crianças no início do ano letivo, passamos para a análise da rotina desenvolvida pela professora em sala. A seguir, apresentamos o Quadro 13, com as práticas desenvolvidas.

Quadro 13 – Rotina de atividades da professora do primeiro ano (P1)

Atividades / Observações	1º Semestre										2º Semestre				
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Acolhida no pátio da escola e/ou Leitura de história e/ou roda de conversa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conversar e brincar com brinquedos	2			2	2	2	2		2						
Escrita da Rotina	3			3					6						
Correção da atividade de casa							3		3						2
Reflexão coletiva sobre a escrita de palavras	4		3	4					7		2			7	7
Jogos/brincadeiras que envolvem alfabetização		7												2	
Atividade de cópia	5	3	4		6		4				7		3/5	3	
Recreio	6	4	5	5	4	4	6	3	5	3	4	3	4	4	4
Descanso após o recreio/cantinho de leitura	7			6	5	5			6	4	5	4		5	5
Atividade em ficha	8	6	6	7		6	5	4	8	2	6	5		8	6
Tarefa de casa	9		7					5		8		7			8
Atividade com nome		2				3									
Atividade de desenho ou pintura			2		7				4	5	3	2	2		
Passeio à biblioteca do bairro		8													
Ida à biblioteca da escola		5								7				6	
Produção coletiva de texto					3					6					
Atividade no Livro Didático								2				6			3

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A rotina apresentada no quadro acima mostra um panorama geral das atividades que foram desenvolvidas por P1 nos 15 (quinze) dias de aulas observadas ao longo do ano letivo. Os números evidenciados no quadro indicam a ordem em que as atividades aconteceram durante a aula. Ao chegarem na escola, os alunos eram acolhidos no pátio pela professora ou alguém da direção, organizados em fila e, em algumas situações, realizavam uma oração antes de subirem para sala. Todavia, houve momentos (cinco dias dos quinze observados, 5/15) em que P1 aproveitou a acolhida para iniciar as atividades do dia no próprio pátio da escola, com

a leitura de uma história (um dia dos cinco em que as atividades se iniciaram na acolhida, 1/5) ou uma roda de conversa (4/5) realizada, às vezes, após a brincadeira do “Passa a bola”<sup>18</sup>.

Quando a leitura foi contemplada no momento da acolhida (Aula 03), foi lida a história *A cama da mamãe*, pelo fato das atividades da semana estarem voltadas para o “Dia das mães”. Nesse momento de leitura, os alunos foram sentados em círculo no pátio, juntamente com a docente, que mostrou a capa do livro para as crianças, questionou-as sobre o que achavam que aconteceria na história, para, então, realizar a leitura em voz alta, com o livro voltado para elas e instigando-as a falarem sobre as imagens que apareciam no decorrer do livro. Com isso, P1 buscou instituir uma conversa antes e durante a leitura, o que Brandão e Leal (2011) destacam, dentre outras atividades, como possibilidades de inserção das crianças no mundo da escrita e da ampliação de suas experiências de letramento. As demais aulas não tiveram a leitura com foco em si mesma.

Essas situações duravam cerca de 30 minutos e, em seguida, as crianças eram direcionadas para a sala, onde se dava prosseguimento às tarefas. Entretanto, em seis aulas que as atividades não foram iniciadas no momento da acolhida, os alunos tiveram um tempo para brincar e conversar ao chegarem à sala. Depois disso, P1 dava início à aula, escrevendo a rotina, corrigindo a tarefa de casa, propondo atividades em ficha, de desenho, de cópia, com o nome, de produção coletiva de texto, no livro didático, com jogos de alfabetização ou de reflexão sobre a escrita. É válido ressaltar que a escrita da rotina<sup>19</sup> no quadro não era algo frequente a ser realizado pela docente, acontecendo apenas em 3 (três) das 15 (quinze) aulas observadas. Sendo assim, na maioria das aulas, os alunos não tinham conhecimento do que iria ser realizado ao longo da manhã.

Essas ações geralmente antecediam o horário do recreio, também sendo comum após esse momento, com exceção da correção da tarefa de casa (3/15) que aconteceu apenas no primeiro momento da aula. A atividade em ficha (13/15), de cópia (8/15), com desenho (7/15) e a reflexão coletiva sobre a escrita de palavras (7/15) foram as tarefas mais realizadas pela professora. As atividades em ficha, desenvolvidas antes do recreio em dois dias e nos demais após esse momento, mesclavam exercícios de leitura (Aulas 11, 12 e 14), ou de aspectos relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética (Aulas 04, 06, 07, 08 e 15) ou envolvendo outras habilidades, como pintura de vogais, ordenamento de imagens, sequência

---

<sup>18</sup> Nessa brincadeira, os alunos eram sentados no chão em formato de círculo e uma bola era passada de mão em mão enquanto cantavam uma música. Ao comando da professora, deveriam parar de circular a bola e falar sobre como havia sido seu final de semana.

<sup>19</sup> Dos três dias que a rotina foi escrita no quadro e explicitada para a classe, em dois isso aconteceu no início da aula e em um após o recreio, onde a professora retomou junto com os alunos as atividades que já haviam realizado e escreveu o que ainda faltava ser feito naquela manhã.

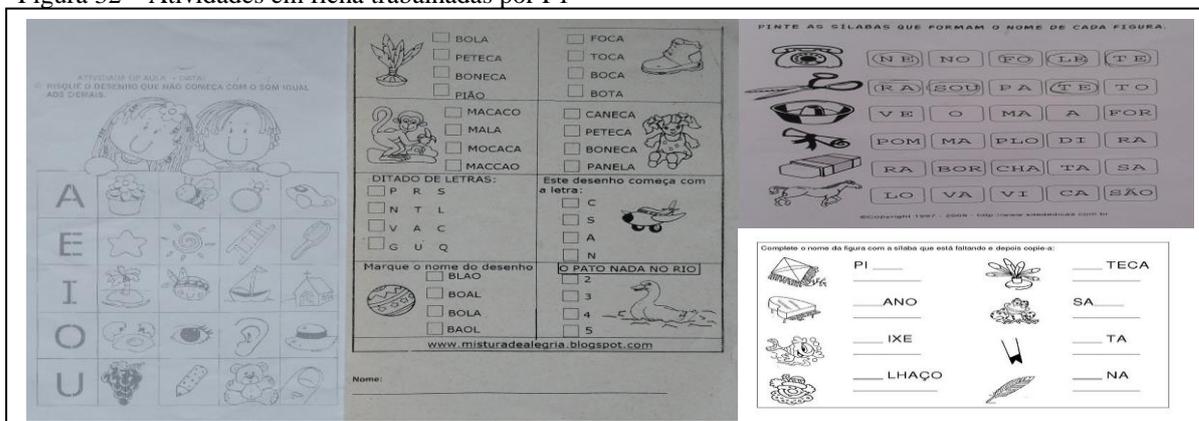
numérica, dentre outras (Aulas 01, 02, 03 e 09), sendo realizadas no coletivo da sala com a mediação docente.

Nas aulas que envolveram a leitura, a docente solicitou, na Aula 11, após entregar uma atividade na ficha para os alunos com um texto intitulado *Quero Casa*, que um aluno do 3º ano<sup>20</sup> realizasse a leitura em voz alta para toda a classe. Tratava-se de um texto curto, impresso em letras maiúsculas, e os aprendizes deveriam encontrar a palavra casa no mesmo e, posteriormente, após a docente discutir com todos sobre o que tratava o texto, eles deveriam escrevê-lo em seus cadernos.

Na Aula 12, a professora trabalhou a cantiga *Pirulito que bate-bate*, com vistas à identificação das vogais no texto, mas, antes desse comando, realizou a leitura da cantiga, cantando-a com toda a turma. Já a Aula 14 envolveu a leitura do poema *A Foca*. Para isso, solicitou que A16 fizesse o desenho de uma foca no quadro e, a partir daí, aproveitou para ler o poema para os alunos e chamar a atenção para as rimas, ou seja, para as palavras que tinham o som final parecido. Depois disso, entregou a cópia do texto para cada aluno e como a impressão estava um pouco clara, pediu que os alunos cobrissem a lápis as letras do texto impresso, escurecendo-as para ficarem mais nítido.

As demais atividades em ficha também contemplavam o sistema de escrita: leitura de palavras e identificação de letras; identificação do som inicial de imagens e de sílabas para formação de palavras a partir de figuras; completar palavras com sílabas; identificar vogais em uma cantiga; marcar o nome correto da imagem apresentada; contar a quantidade de palavras em uma frase; identificar a letra inicial de uma gravura; e ditado de letras. Abaixo, na Figura 32, apresentamos algumas das atividades realizadas em fichas.

Figura 32 – Atividades em ficha trabalhadas por P1



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

<sup>20</sup> Havia alguns alunos do 3º ano na turma, devido ao fato de P3 ter faltado nesse dia e todas as professoras dos anos iniciais terem decidido dividir a turma entre elas para evitar que os alunos voltassem para casa.

Para a realização desse trabalho, a professora respondia às questões da atividade oralmente e no coletivo da sala de aula e, em seguida, registrava-as no quadro para que todos os alunos pudessem acompanhar. Para isso, colocava no quadro as questões que constavam na folha e ia questionando toda a classe em relação às respostas. É válido mencionar que todas essas atividades foram trabalhadas no segundo momento da aula, após o recreio.

Nas tarefas de cópia, feitas, na maioria das vezes, no primeiro momento da aula, os aprendizes eram orientados a copiarem seus nomes (Aulas 02 e 07), tendo como referência as fichas elaboradas pela docente; palavras que haviam sido escritas no quadro com base na reflexão coletiva (Aulas 01 e 03) ou que faziam parte da atividade do jogo de alfabetização (Aula 14); textos de atividades da ficha (Aula 11) e das produções feitas coletivamente (Aula 07) ou pela professora (Aula 13) a partir de uma tarefa de desenho proposta aos alunos. Tais cópias eram exercícios que serviam para memorização, no caso dos nomes e palavras, para o registro com vistas a uma consulta futura, no caso das produções, ou ainda para manter as crianças ocupadas, especialmente no caso de cópia do texto contido nas atividades da ficha. Nesse último caso, parecia ser uma estratégia para manter a turma envolvida em uma atividade que todos seriam capazes de desenvolver.

O fato de os alunos não dominarem, em sua maioria, o sistema de notação alfabética impulsionava esses tipos de exercícios, assim como as tarefas de desenhos que também foram realizadas, na maioria das vezes, antes do recreio. O desenho se apresentava enquanto um recurso que possibilitava o envolvimento de todos no que estava sendo proposto, haja vista que, nesse tipo de atividade, não se faz necessário atentar para os diferentes conhecimentos acerca da leitura e da escrita. As propostas apresentavam relação com temáticas comemorativas e que faziam parte do universo da criança, a exemplo do “Dia das mães” (Aula 03) e da “Festa de aniversário” (Aula 10).

A reflexão coletiva também era realizada com o intuito de possibilitar a apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Esta também aconteceu de forma mais corriqueira nos momentos antes do recreio, porém mostrava-se uma reflexão pouco aprofundada sobre o sistema de notação alfabética. Isso era perceptível quando P1 procurava refletir sobre a escrita de determinadas palavras (Aulas: 01; 03; 04; 09; 11; 12; 14; 15), mas, geralmente, tentava não propagar o erro dos aprendizes, ao não dar ouvidos, no momento de reflexão sobre a escrita, às letras que eram ditas por alguns alunos pelo fato destas não constituírem a palavra que estava sendo trabalhada. Com isso, a docente perdia a oportunidade de realizar uma análise mais profunda sobre a maneira de se escrever as palavras, como também de pensar sobre as propriedades da escrita, como, por exemplo, “[...] a ordem das letras no interior da palavra

[que] não pode ser mudada” (MORAIS, 2012, p. 51). Essa ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre o SEA também acontecia nas tarefas que envolviam as brincadeiras e jogos de alfabetização (Aulas 02 e 14).

Ao fim desse primeiro momento da aula, as crianças eram liberadas para o recreio, que durava cerca de 20 minutos e, ao retornarem para a sala, tinham mais um tempo, cerca de 10 a 15 minutos para “descansarem”. Durante esse descanso, os alunos também foram estimulados em duas aulas (04 e 11) a usarem o “Cantinho da leitura”. Embora existisse um espaço destinado à leitura na sala, não era sempre que este era organizado pela docente, sendo utilizado somente nesses momentos de descanso pelos alunos.

Nessas situações, as crianças ficavam livres para, caso quisessem, pegar um livro no “Cantinho da leitura”. Não eram todos que se interessavam por essa leitura, sendo utilizado por um grupo pequeno de alunos (A3, A8, A13, A17, A23, com maioria de nível sílabico) em que um aprendiz (A23, com hipótese silábico-alfabética) assumiu a postura de leitor, realizando uma pseudoleitura para os demais colegas do grupo, na primeira aula em que o cantinho foi utilizado. Na segunda aula, a utilização foi ainda mais restrita (apenas por A16), haja vista que a maioria das crianças preferiu usar o momento de “descanso após o recreio” para continuar brincando ou conversando.

Depois desse descanso, ocorrido em dez das quinze aulas observadas, as atividades eram retomadas e, por volta das 11h30min, os discentes já começavam a ser liberados para casa, havendo em seis aulas (6/15) a indicação de tarefa de casa. Para além das atividades já mencionadas e que apareceram de forma mais latente na prática da professora, P1 também realizou tarefas que apresentaram baixa frequência em suas ações: produção coletiva de texto (2/15), jogos e brincadeiras que envolviam a alfabetização (2/15) e ida à biblioteca da escola (3/15).

Ao estimular a ida à biblioteca da escola, a docente possibilitava a realização de leituras e o contato com livros literários e paradidáticos, uma vez que todas as crianças tinham a oportunidade de escolher um livro, levá-lo para casa para ser lido e depois de uma semana devolvê-lo. Por meio dessa prática, poder-se-ia criar situações nas quais se promovesse a fruição e se ampliasse as referências estéticas, culturais e éticas das crianças. Isso porque, como salienta Soares (2008), é necessário libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura com valor em si mesma, que é fonte de prazer e de experiências estéticas. No entanto, faltava uma prática mais regular e integradora com o eixo da leitura em sala, conforme pudemos observar nas aulas.

Em relação à produção de texto (Aulas 05 e 10), as duas atividades aconteceram no primeiro semestre de observação, nos meses de maio e junho, respectivamente. Na primeira aula em que a produção coletiva foi realizada, a docente entregou uma imagem em que o personagem Cebolinha<sup>21</sup> estava sentado na cama do seu quarto olhando para fotografia de sua mãe de forma apaixonada, enquanto a mesma o observava da porta. A partir disso e com base nessa imagem, P1 solicitou aos alunos a criação de uma história. Embora se tratasse de uma tarefa em que todas as crianças pudessem realizar e se envolver, tendo em vista que eles precisariam apenas verbalizar a história, somente três alunas (A9, A11 e A21) deram algumas contribuições para a escrita da história.

Na segunda aula que envolveu a produção de textos, foi entregue para os alunos uma ficha contendo três quadrados com imagens: o primeiro, com a figura de uma menina batendo ingredientes na batedeira; o segundo, de uma menina com alguns ingredientes sobre a mesa; e o terceiro, de uma menina com o bolo pronto. A instrução da atividade era de que os aprendizes numerassem a sequência correta dos acontecimentos e depois contassem a história, dando-lhe um título. Após colocarem as imagens em ordem, os alunos descreveram oralmente o que viam nas gravuras e, então, a professora estimulou a construção da história. Mais uma vez, foram poucos os discentes (A1, A10, A11, A21) que se envolveram efetivamente na produção que havia sido iniciada no final da aula e, devido ao horário de saída, não deu tempo de ser concluída, ficando para ser terminada em casa.

É pertinente destacar que aspectos importantes a serem abordados no processo de produção, como finalidade e destinatário, não foram enfatizados nesses trabalhos de produção textual. Segundo Moraes e Ferreira (2006), ao desenvolvermos uma atividade de produção de texto, precisamos nos perguntar se ajudamos os aprendizes a ter clareza, dentre outros aspectos: de qual é a finalidade do texto a ser escrito, do que se deseja comunicar e qual o gênero textual adequado para fazê-lo; de quem é o leitor-destinatário; do “tom” (registro mais ou menos formal) a ser usado na hora de escrever; do espaço de circulação que o texto produzido será lido; do suporte adequado para divulgação do texto; etc.

Sendo assim, percebemos que essas atividades de produção textual não favoreciam o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, uma vez que as propostas e intervenções não ocorreram de maneira sistematizada. Segundo Melo e Silva (2007), para que o aluno chegue à escrita de um texto, é necessária a realização de atividades parceladas e com sistematização, com objetivos que orientem o trabalho textual e busquem desenvolver no

---

<sup>21</sup> Cebolinha é uma personagem de histórias em quadrinhos e tirinhas da Turma da Mônica, criado em 1960 por Mauricio de Sousa.

aprendiz sua capacidade de se assumir como sujeito. Isso porque, conforme sinalizam os autores supracitados, produzir textos é um ato complexo que envolve a capacidade de coordenar e integrar operações e conhecimentos diversos, considerando a finalidade e o interlocutor do texto.

Além disso, também destacamos da rotina a pouca utilização do livro didático em sala (3/15), evidenciando que não era uma prática corriqueira da professora. Por fim, a análise da rotina mostra, ainda, a tentativa de P1 em instituir uma reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, mas uma ausência de sistematicidade tanto no trato desse aspecto como dos demais eixos de ensino. Com isso, a docente buscava mediar o conhecimento e propiciar a aprendizagem por meio de interações, apesar de inexistir uma organização contínua que favorecesse o ensino e desenvolvimento desses diferentes eixos da língua portuguesa. A seguir, analisamos como as ações relacionadas, especificamente, ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética que permeava esse grupo classe.

#### **4.1.2 O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental**

Embora as práticas de P1 revelem, por meio da análise geral de sua rotina, uma ausência de sistematicidade no trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética, identificamos tentativas, mesmo que inconsistentes, de atender aos diferentes conhecimentos de escrita que permeavam a turma. Para isso, sinalizamos o uso de “esquemas profissionais” (GOIGOUX, 2007a), “gestos didáticos” e posturas que fomentavam seus gestos profissionais (BUCHETON; SOULÉ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009).

Ao analisarmos a prática desenvolvida pela professora, identificamos quatro tipos de esquemas profissionais que constituíam suas ações e estavam relacionados ao trato com a heterogeneidade, sendo estes: os agrupamentos; a interação professora-classe com reflexão coletiva; a ajuda/intervenção; e as atividades diferenciadas. O Quadro 14, abaixo, evidencia as aulas e os esquemas mobilizadas pela docente para contemplar a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos alunos e que, no decorrer da análise, serão melhor discutidas e evidenciadas.

Quadro 14 – Esquemas mobilizados por P1 no atendimento à heterogeneidade

Esquemas profissionais	AULAS														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Agrupamentos	x			x			x	x						x	
Reflexão coletiva	x	x	x	x					x		x	x		x	x
Ajuda/intervenção						x								x	
Atividades diferenciadas														x	

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir do exposto, percebemos que as interações que a professora desenvolvia com a classe com vistas à reflexão coletiva eram o esquema mais utilizado, seguido dos agrupamentos. Isso demonstra que a docente buscava contemplar a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nas situações de ensino realizadas simultaneamente com todo o grupo. As ajudas/intervenções e as atividades diferenciadas também se fizeram presentes, mas não foram muito frequentes em sua prática, revelando-se de modo mais tímido. Articulado a alguns desses esquemas, a docente também mobilizava o gesto didático da regulação e posturas de controle, apoio, sobreapoio ou contra-apoio, que serão, logo mais, descritas.

Com isso, a professora ensaiava ações que buscavam atender à heterogeneidade da turma, apesar do ensino necessitar em algumas situações de ajustes em relação às demandas dos aprendizes. Em outras palavras, P1 testava maneiras de contemplar os diferentes saberes sobre a leitura e escrita da sua turma. Nessa direção, o trabalho coletivo se mostrava como mola propulsora para o atendimento desse fenômeno em sala, havendo, nesse sentido, a mobilização de um esquema profissional: a interação professora-idade para a reflexão coletiva.

Esse foi um esquema mobilizado nos momentos de escrita de palavras (9/15), sendo a ação mais realizada pela docente. Como os alunos não apresentavam, ao início do ano, uma hipótese alfabética de escrita, parecia ser mais conveniente para P1 se colocar no centro da ação e tentar abarcar todas as dificuldades acerca do SEA, por meio de um ensino que promovesse a reflexão coletiva em que todos pudessem se envolver, independente do seu nível de escrita. Nessa direção, trata-se de um esquema que pretende tratar a heterogeneidade por meio de uma ação coletiva.

Ao mobilizar esse esquema, é importante destacar que a docente utilizava o gesto didático da regulação, criando meios para os alunos encontrarem a resposta e superarem os obstáculos (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009), ao mesmo tempo em que também assumia posturas de “controle, sobreapoio ou contra-apoio” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), desconsiderando, na maioria das situações, o erro do aluno, antecipando algumas

respostas e fazendo a atividade no lugar do mesmo. Esse tipo de postura se evidenciava quando P1 realizava a reflexão sobre a escrita de palavras, mas desconsiderava as letras ditas pelos alunos ou quando antecipava sua resposta, deixando de refletir sobre os próprios erros dos aprendizes.

Na Aula 01, no trabalho com o alfabeto móvel, as crianças estavam organizadas com níveis de conhecimentos distintos em duplas e, além de solicitar a montagem das palavras, P1 optou por refletir sobre a quantidade de letras e sílabas, em detrimento da sua escrita. Para isso, as palavras foram inicialmente escritas no quadro (ESCOLA, MENINA, MENINO), realizou-se a contagem de suas letras e sílabas, para posteriormente serem montadas pelas crianças com o alfabeto móvel. A professora antecipou a escrita das palavras no quadro e regulou sua ação da seguinte maneira:

Vamos ver a quantidade de letrinhas que tem a palavra ESCOLA (a docente vai apontando para cada letra da palavra, fazendo a contagem conjuntamente e marcando cada uma com um número. Depois disso, continua). Quantas vezes eu abro a boca pra falar a palavra ESCOLA? ES – CO – LA (ela repete a palavra pausadamente para identificação dos alunos, que sinalizam três vezes). Agora, vamos bater palminhas...” (P1. AULA 01. 26/04/2016. 1º SEMESTRE).

Essa estratégia de escrever a palavra no quadro antes mesmo de solicitar a escrita da criança pode ser analisada como uma “postura de sobreapoio ou contra-apoio” (BUCHETON; SOULÉ, 2009) para as crianças avançarem mais rápido na atividade. Além disso, também pode ser interpretada como uma tentativa de controlar os erros das crianças, tendo em vista que seria uma boa oportunidade de problematizar as hipóteses de escritas apresentadas pela turma.

Contudo, percebemos uma mudança de estratégia na segunda aula, em que se trabalhou com o alfabeto móvel (Aula 04), onde os alunos foram estimulados, primeiramente, a falar as letras de cada palavra para a professora registrar no quadro e, depois, eles deveriam montar as palavras com o alfabeto móvel. Ao ditar as palavras “CARINHO” e “PASSEIO”, as crianças foram estimuladas a escreverem sozinhas (junto a seus grupos), sem a ajuda da professora, que, inicialmente, especificou apenas a quantidade de letras.

Já na Aula 02, o foco foi sobre a reflexão da escrita por meio do jogo da forca. Depois de uma atividade de ligar os pontos para descobrir a imagem contida na tarefa, a professora decidiu fazer o jogo como forma de ocupar o tempo que faltava até a chegada do transporte que os levariam para um passeio na biblioteca do bairro. Sendo assim, iniciou a reflexão coletiva, chamando atenção para o tamanho da palavra HIPOPÓTAMO e o quantitativo de

letras, mas não finalizou a atividade devido à hora do passeio. Vejamos, a seguir, como esse momento foi conduzido.

P1: Agora vamos escrever o nome HIPOPÓTAMO. É um nome grande ou pequeno?

Alunos: Grande!

P1: A gente vai usar muitas letras ou poucas letras? (alguns alunos dizem que será preciso muitas letras, enquanto que a maioria permanece calada). Eu vou dar uma chance pra descobrir quantas letras tem a palavra HIPOPÓTAMO e vocês vão me ajudar a colocar as letras.

A5: Quatro letras!

P1: Eu vou colocar os quadradinhos pro [sic] nome HIPOPÓTAMO, que é a pista que eu estou dando pra gente descobrir o nome. Olha aqui, quantos quadradinhos têm? (os alunos fazem a contagem e sinalizam a existência de dez quadrados).

P1: Agora que nós sabemos que tem dez... nós sabemos que tem dez letras a palavra HIPOPÓTAMO. Agora vamos descobrir quais são essas letrinhas pra colocar dentro do quadradinho, certo? (a professora explica sobre o jogo da forca e prossegue). Vamos ver se o primeiro ano vai conseguir descobrir todas as letras ou se o primeiro ano não vai conseguir descobrir as letras e o boneco vai ser enforcado (P1. AULA 02. 28/04/2016. 1º SEMESTRE).

Embora a atividade não tenha sido finalizada e a reflexão sobre as letras a serem usadas não tenha sido de fato efetuada, chamamos a atenção para a importância desse tipo de atividade para apropriação do SEA. Segundo Curvelo, Meireles e Correa (1998), “brincar de forca” envolve uma avaliação consciente de quais letras devemos usar para formar a palavra em questão, ou seja, avaliar a possibilidade de combinação de grafemas e estruturas silábicas da língua. Além disso, seu nível de complexidade pode ser controlado por meio de variações, como, por exemplo, oferecer, ou não, pistas, usar palavras grandes ou menos frequentes ou que contêm letras pouco usadas na escrita do português.

A reflexão acerca das letras a serem usadas na escrita de palavras também aconteceu na Aula 03, em que as crianças foram estimuladas a pensarem sobre as letras que formavam a palavra “MAMÃE” e outras palavras em que as gravuras apareciam na atividade da ficha (BOLSA, MESA, LANCHE). Nesse sentido, a docente levava os aprendizes a refletirem sobre as letras, mas também os regulava, desconsiderando os grafemas que não faziam parte da palavra, mas eram faladas pelas crianças. Sendo assim, P1 só dava ouvidos às letras corretas, deixando passar a oportunidade de refletir sobre os erros. No extrato de aula abaixo, é possível identificar essa conduta.

P1: Presta atenção agora, vamos para o número dois. No número dois, a gente vai escrever o nome MAMÃE. Vocês vão me ajudar, tá[sic]? Vamos escrever o nome MAMÃE. Quem pode me dizer como faz o nome MAMÃE? Quais são as letrinhas que nós vamos usar?

Alunos: M (a maioria da turma fala a letra “M” e depois começa a falar outras letras: “I”, “O”, “T” e diante da insistência com a letra “I” a docente prossegue).

P1: Parece que tem “I”, MAMÃ “I” (a professora repete a palavra falando-a de modo natural). Parece... mas é outra letrinha. Parece com “I”, mas é outra letra (os alunos continuam falando as letras “M” e “I”).

P1: Alguém disse “M”, depois do “M” eu coloco qual? (a docente repete a sílaba inicial da palavra: “MA” sem artificializá-la. Algumas crianças continuam falando a letra “I” até que um aprendiz fala a letra “A”).

P1: Eu coloco “A” e agora eu quero o “MÃE”. MAMÃE (repete a palavra dando ênfase a cada sílaba. A6, A9 e A11 insistem com as letras “P”, “I”, mas a docente não os considera).

P1: **Vou começar de novo... Quando eu perguntei assim: Como faz MAMÃE? Aí uma coleguinha disse assim: “M”. Aí eu coloquei o “M”. Aí outra coleguinha disse “A”, aí eu coloquei o “A”.** Muito bem! Agora eu quero “MA” de novo. Como é que eu faço “MA” de novo? (alguns alunos falam as letras “U”, “I” e outros “M”, “A”. Então, a professora escreve as letras “MA” no quadro e desconsidera as demais letras faladas).

P1: Agora eu vou fazer “mamãE” (a docente repete a palavra dando ênfase ao som final e os alunos insistem com a letra “I”). **Parece que eu tô [sic] dizendo um “I”, não é? Mas eu vou usar uma letrinha “E” que também tem o sonzinho do “I”.** MAMÃE é escrito com “E”, mas quando eu falo parece o som “I”. Agora eu preciso colocar alguma coisa aí em MAMÃE porque se não eu vou ler assim: MAMAE (a docente fala a palavra sem a acentuação).

A23: É um tracinho em cima do “E”.

P1: Ah! Um tracinho aqui no final. Um acento em cima do “A”.

(P1. AULA 03. 03/05/2016. 1º SEMESTRE).

Diante disso, percebemos os esforços de P1 em instituir uma reflexão, mas desconsiderando algumas letras faladas que não correspondiam à grafia da palavra e chegando a antecipar o uso da letra “E”, ao invés de propor uma reflexão com outras palavras, estabelecendo relações fonológicas. Nessa situação, a docente acabava interferindo e fornecendo a resposta, com vistas a avançar mais rapidamente na atividade, configurando-se, mais uma vez, como uma “postura de sobreapoio ou contra-apoio” (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Por outro lado, quando considerava a letra que não correspondia ao fonema, como, por exemplo, o “Z” ao invés do “S” na reflexão acerca da palavra “MESA”, ocorrida no segundo momento dessa mesma aula, a docente escrevia o grafema errado falado pelo aluno, no entanto, ao terminar de escrever a palavra logo a corrigia, sinalizando que o som era parecido, mas a letra adequada seria o “S”.

Com isso, o erro era considerado em alguns momentos, em que a letra falada apresentava similaridades sonoras com o grafema correto da palavra, mas não era posto a uma reflexão mais profunda. Nesses momentos, assim como nas situações similares ao extrato acima, em que se ensaiava uma reflexão coletiva sobre o SEA, sinalizamos também a “postura de controle” (BUCHETON; SOULÉ, 2009) assumida pela docente. Isso porque, ao buscar contemplar todos os alunos na tarefa, acabava enquadrando todos em uma mesma situação e conduzindo o progresso da atividade, intencionando, a nosso ver, um avanço em sincronia, apesar das diferentes necessidades.

É importante mencionar que essas posturas e gestos de regulação também se fizeram presentes nas demais aulas, em que o esquema profissional de “interação professora-idade” foi mobilizado (Aulas: 04; 09; 11; 12; 14 e 15), sendo latente, por outro lado, a preocupação da docente em desenvolver um trabalho coletivo para o atendimento da heterogeneidade, ou seja, para o envolvimento dos diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita na proposta de ensino.

Os agrupamentos eram outro esquema mobilizado com vistas a contemplar a heterogeneidade da classe, ocorrendo em cinco das quinze aulas observadas. Apesar da organização diária da sala ser em duplas, com crianças que apresentavam níveis de conhecimentos próximos e outras hipóteses distintas, a solicitação de um trabalho conjunto e cooperativo não era constante, sendo evidenciada apenas nessas cinco aulas.

Na Aula 01, as duplas (A3 e A14; A5 e A6; A7 e A8; A9 e A18; A2 e A10; A4 e A11; A17 e A22; A13; A16; A19; A20; A23) foram estimuladas a trabalharem conjuntamente, havendo algumas crianças sentadas de modo individual por escolha dos próprios aprendizes. Tal escolha foi respeitada pela professora que deixou os alunos de nível pré-silábico (A16; A19; A20), silábico (A13) e silábico-alfabético (A23) trabalharem individualmente. No caso dos agrupamentos, havia diferenças em relação às hipóteses de escrita, agregando-se uma hipótese um pouco mais avançada com outro aluno de menor conhecimento sobre a leitura e escrita. Mesmo entre aqueles que se encontravam no mesmo nível, como, por exemplo, A3 e A14, o conhecimento acerca do SEA de um (A14) era um pouco maior que o de seu colega (A3).

Todavia, a atividade não requeria grandes esforços das crianças, pois estas deveriam “escrever” com o alfabeto móvel palavras que a docente havia posto no quadro. Para isso, precisavam identificar e comparar as letras do alfabeto com as da lousa (escritas em maiúscula: ESCOLA; MENINA; MENINO) para formar a palavra. No entanto, era uma atividade que poderia ajudar na consolidação de algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, como, por exemplo, que “as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade [...]; [que] uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras” (MORAIS, 2012, p. 51). Além disso, poderia servir como domínio das correspondências letra-som.

A “dificuldade”, por sua vez, assentava-se na proposta dos alunos terem que escrever com o alfabeto móvel os seus nomes. Isso porque a professora não forneceu nenhum modelo para a escrita. Contudo, há algumas palavras que são consideradas estáveis para as crianças,

sendo o nome próprio uma delas. Nesse sentido, a maioria dos alunos já tinha certa consciência das letras e da ordem em que estas deveriam ser postas para formar seu nome, podendo ainda, os que estavam agrupados, receber a ajuda do colega mais experiente para identificação e formação dessas palavras. É válido ressaltar, ainda, que enquanto os alunos montavam as palavras da atividade, P1 passava por entre as bancas para verificar o andamento da tarefa, mas não realizava nenhuma intervenção com nenhum dos aprendizes.

Na Aula 04, a atividade também envolveu o uso do alfabeto móvel para “escrita” de palavras ditadas pela professora, sendo o agrupamento realizado por grupos. Para isso, os alunos foram organizados em quatro grupos: grupo 1 (A1, A2, A9, A18, A19, A21), com crianças de hipótese silábica, pré-silábica e silábico-alfabética; grupo 2 (A4, A11, A15) e grupo 3 (A5, A6, A14, A22), com maioria de nível pré-silábico com início de fonetização; e grupo 4 (A3, A7, A8, A13, A17, A23), com as hipóteses pré-silábicas, pré-silábica com início de fonetização, silábica e silábico-alfabética.

É importante mencionar que a professora organizou a sala para a formação desses grupos, mas deixou a cargo das próprias crianças a escolha de onde ficar, revelando certa inconsistência nesse trabalho, uma vez que o mais adequado seria a docente, enquanto conhecedora das dificuldades dos aprendizes, direcionar os tipos de agrupamento. Essa heterogeneidade era sinalizada pela docente da seguinte maneira.

A turma é muito heterogênea. Muito! Por quê? Porque existem crianças, a maioria das crianças vem da escola municipal, daqui mesmo da área, digamos assim, eles estudam lá e sai a turminha todinha de Educação Infantil pra uma escola só. Essa turma todinha já vem junta desde os 3, 4, 5 anos, a maioria. Então, eles já vêm com esse trabalho iniciado na escola, na Educação Infantil. Aí, quando eles chegam aqui que se juntam com outras crianças que são da própria área aqui da comunidade, mas que já vieram de escolas particulares ou que nunca estudaram. Então, eu tenho esses três níveis: **eu tenho crianças que nunca estudaram**, como A3; **tem crianças que já estudaram e já tem algum nível de conhecimento**, como A23, A15, A12, e **tenho crianças que vieram juntinhas de outra escola** e que eu não sei se por uma continuidade ou não do que eles vivenciaram lá, **quando eles chegam aqui que se misturam aí você vê como é heterogênea a turma. O que eu não acho que seja nenhum problema pra ensinar**. Ao contrário, eu acho legal, porque assim... **eu sempre peço pra que eles se relacionem, um ajude o outro**, é uma prática, né?... **Pra mim, ajuda muito** (P1. Entrevista).

É interessante destacar que a forma como P1 evidencia a heterogeneidade do seu grupo não apresenta relação com os conhecimentos acerca da escrita já construídos pelos alunos, mas, sim, com o local onde eles estudaram anteriormente. Isso nos leva a pensar que a avaliação diagnóstica não é tomada como referência, o que dificulta esse conhecimento mais preciso sobre o que cada criança já sabe e o que precisa avançar ao longo do ano letivo.

Todavia, conforme constatamos no perfil inicial, os níveis de conhecimento sobre a escrita da turma eram heterogêneos, o que acabava refletindo na maioria dos agrupamentos, mesmo as escolhas sendo feitas pelos próprios alunos. Além disso, também percebemos a perspectiva da professora em instituir o trabalho cooperativo, de ajuda entre os aprendizes.

Essa diversidade de hipóteses em um mesmo grupo foi um aspecto que contribuiu para cooperação entre as crianças, em especial do grupo 1, que, durante a atividade de escrita com o alfabeto móvel, interagiram e conversaram acerca das letras a serem usadas. Nos demais grupos, também percebemos algumas interações, mas o envolvimento efetivo na atividade ficou por conta de A11, no grupo 2, A22, no grupo 3, A13 e A17, no grupo 4, talvez pelo fato das outras crianças que apresentavam hipóteses pré-silábicas e silábico-alfabética não se sentirem confortáveis e estimuladas para interação e participação. Segundo Onrubia (1996),

[Para] que os alunos participem efetivamente das situações de aula depende, sem dúvida, de muitos e muitos diferentes fatores, que não podemos enumerar exaustivamente. No entanto, podemos isolar alguns dos que, pelo que sabemos, são particularmente decisivos a esse respeito: o tipo de conteúdos priorizados no trabalho na sala de aula, o tipo de atividades realizadas, seu nível de complexidade, as possibilidades de opção entre elas e nelas, os materiais e recursos de apoio, as normas de funcionamento globais da aula, e alguns aspectos da atuação concreta do professor no desenvolvimento das aulas (ONRUBIA, 1996, p. 135).

Nessa atividade, o tipo de conteúdo priorizado era a apropriação do sistema de escrita alfabética, necessária para os aprendizes que ainda não apresentavam uma hipótese alfabética de escrita. O uso do alfabeto móvel e os agrupamentos se apresentavam, respectivamente, como recursos e esquemas que buscavam amenizar o nível de complexidade da atividade, assim como, as reflexões que P1 buscou realizar acerca das palavras, antes ou após a sua formação com o alfabeto móvel pelos alunos. Por outro lado, durante a “escrita” das palavras nos grupos, a ação da docente, assim como na aula anterior em que mobilizou os agrupamentos, restringiu-se a passar pelas bancas dos aprendizes para observar a “escrita” das palavras, mas sem fazer nenhuma intervenção direta.

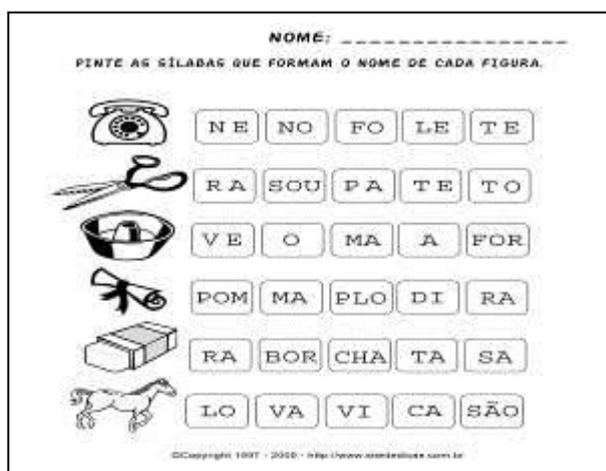
Diante disso, inferimos que os agrupamentos serviam também para diminuir as interações mais próximas da professora com os alunos que apresentavam dificuldades, deixando os aprendizes trabalharem de modo mais autônomo, tendo o colega como suporte para alguma dúvida que viesse a surgir. Todavia, identificamos uma ação diferente na Aula 07, onde os alunos foram organizados em grupos para a realização da atividade de classe que requeria a escrita de seus nomes e a identificação de sílabas para formação de palavras

(atividade em ficha). Tratava-se de uma mesma atividade a ser realizada por todos, com a possibilidade de cooperação entre as crianças, mas que acabou sendo conduzida pela docente.

Para que tal cooperação se efetivasse, fazia-se necessário que os agrupamentos acontecessem de forma produtiva, com níveis de conhecimento distintos, porém não muito divergentes. Alguns grupos seguiram essa perspectiva, a exemplo do grupo 2 (A1, A2, A18, A19, A20), com crianças dos níveis pré-silábico, pré-silábico com início de fonetização, silábico e silábico-alfabético, e do grupo 3 (A13, A17, A23), com hipóteses silábica e silábico-alfabética. Já os demais, concentraram crianças com hipótese pré-silábica: grupo 1 (A4, A9, A11, A21); grupo 4 (A5, A6, A7, A8) e grupo 5 (A3, A12, A14). Isso pode ser explicado pelo fato, de mais uma vez, a professora ter deixado os alunos escolherem os lugares no grupo.

Sendo assim, com vistas a envolver toda a classe na atividade, P1, além dos agrupamentos, trabalhou a atividade da ficha coletivamente, respondendo à tarefa com toda a sala antes mesmo de oportunizar a realização pelos aprendizes nos grupos. Nessa direção, estimulou a identificação das sílabas que formavam as palavras das imagens e as escreveu no quadro. Vejamos, abaixo, na Figura 33, o tipo de atividade realizada.

Figura 33 – Atividade em Ficha realizada por P1 em meio aos agrupamentos em grupo. Aula 7 (19/05/2016)



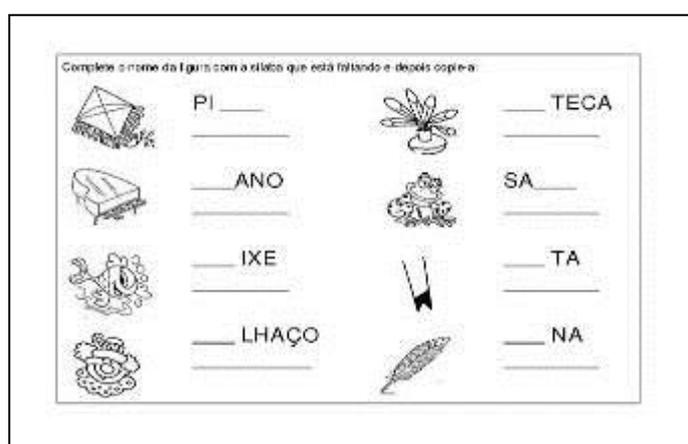
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como todas as crianças estavam em fase de apropriação da escrita, a atividade acima favorecia aos aprendizes com níveis silábico, silábico-alfabético e até mesmo os pré-silábicos com início de fonetização a refletirem sobre as correspondências letra/som, havendo a possibilidade de a realizarem individualmente ou nas interações propiciadas nos agrupamentos, uma vez que as ilustrações e a apresentação das sílabas facilitavam sua

execução. Já para os pré-silábicos que ainda não conseguiam fazer esse tipo de relação, a atividade se tornava um pouco mais difícil, embora também pudesse ajudar a iniciar essa reflexão som/grafia. Para isso, seria necessária a mediação de um adulto ou colega mais experiente, o que nos remete à ação da professora em trabalhar a tarefa no coletivo ao invés de deixar os aprendizes fazerem em cooperação com os colegas do grupo, tendo em vista que alguns agrupamentos não propiciariam essa ajuda, como, por exemplo, os de maioria pré-silábico.

Nesse sentido, os agrupamentos se mostraram improdutivos, assim como na Aula 08, onde as crianças, agrupadas em duplas nos lugares que geralmente sentavam, foram orientadas a realizarem a atividade da ficha em conjunto, um ajudando o outro. Apesar de algumas duplas apresentarem níveis de conhecimento sobre a escrita diferentes, porém próximos como A11 e A20, A6 e A13, que unia uma criança pré-silábica ou pré-silábica com início de alfabetização com uma silábica, como também A10 e A19, que agrupava uma pré-silábica com outra pré-silábica com início de fonetização, as demais duplas agregavam aprendizes com a mesma hipótese (A2 e A4 – ambos do nível pré-silábico; A12 e A15 – silábico-alfabético; A5 e A7 – pré-silábico com início de fonetização). Além disso, algumas crianças também se mantiveram sozinhas: A6; A16 (com hipótese pré-silábica e pré-silábica com início de alfabetização); A13 (de nível silábico) e A16 (de nível pré-silábico). Na Figura 34, abaixo, evidenciamos a atividade trabalhada.

Figura 34 – Atividade em Ficha realizada por P1 em meio aos agrupamentos em duplas. Aula 8 (23/05/2016)



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Mais uma vez, tratava-se de uma tarefa de apropriação do SEA, na qual os aprendizes deveriam completar o nome da figura com a sílaba que estava faltando e depois copiá-la. A apresentação da ilustração facilitava um pouco a realização por parte dos alunos que já

conseguiam fazer correspondências letra/som, sendo difícil para os que ainda não compreendiam a relação entre a escrita e a pauta sonora. Talvez por isso, a professora tenha escrito todas as palavras no quadro (diferente da ordem em que apareciam na atividade), para fornecer às duplas e alunos que trabalhavam individualmente um “banco de consulta” e, assim, diferentemente da Aula 07, tivessem a possibilidade de realizar a tarefa com seus pares, sem o seu direcionamento coletivo.

Contudo, mesmo com esses encaminhamentos, as duplas não funcionaram muito bem, havendo crianças que não interagiram com seus pares e acabaram procurando outros alunos para realização da tarefa, como A2, A7, A8 e A10, que estavam agrupados com crianças de hipótese iguais ou muito similares, assim como os que optaram por fazer a atividade sozinha, a exemplo de A11 do nível silábico, que parecia não ter paciência para ajudar sua dupla de nível pré-silábico. Isso nos mostra “[...] claramente que não basta colocar os alunos em interação entre si para que essa interação seja efetiva do ponto de vista da aprendizagem, mas que essa efetividade depende da existência de determinadas condições precisas” (ONRUBIA, 1996, p. 147).

Por fim, na última aula (Aula 14) em que os agrupamentos foram realizados, esse esquema foi mobilizado juntamente à realização de uma atividade diferenciada envolvendo jogos de alfabetização. Essa foi a única aula, do conjunto de aulas observadas, em que P1 realizou esse tipo de atividade, coadunando com o que expõe Morais (2012), que a realização de atividades diferentes tem se demonstrado uma dificuldade para as docentes. Sendo assim, a atividade diferenciada se mostrou como um esquema pouco mobilizado, mas que era realizada para buscar atender à heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e escrita dos alunos.

Para esse trabalho, a professora entregou dois tipos de jogos para as crianças que estavam majoritariamente em duplas escolhidas pelos próprios alunos, havendo aprendizes sentados individualmente. Ao trabalhar com os jogos, a professora entregou para a classe dois tipos de jogos: um, onde os alunos deveriam associar a imagem à palavra; e, outro, onde eles deveriam associar a imagem à primeira letra da figura e a seu nome. Na Figura 35, a seguir, apresentamos os referidos jogos.

Figura 35 – Jogos de alfabetização utilizados por P1. Aula 14 (18/10/2016)



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

O jogo em que se deveria associar a imagem à palavra, ou vice-versa, foi entregue aos seguintes alunos: A19 (pré-silábico com início de fonetização); A11 e A18 (alfabético intermediário e silábico); A9 e A10 (pré-silábico com início de fonetização e pré-silábico); A5 e A6 (silábico e pré-silábico com início de fonetização); A12 e A16 (ambos do nível alfabético intermediário); A3 (pré-silábico). Considerando que essa atividade foi realizada no segundo semestre letivo, próximo ao final do ano, é importante destacar que essas hipóteses de escrita se referiam a esse momento, sendo, portanto, diferentes das evidenciadas ao início do ano escolar.

Como as crianças precisavam ler as placas para associá-las às imagens correspondentes, os alunos que apresentavam uma hipótese alfabética tinham possibilidade de realizar essa leitura de maneira um pouco mais autônoma, podendo servir para consolidar as relações fonema/grafema. Por outro lado, o jogo se mostrava extremamente difícil e até mesmo inadequado para as crianças que ainda não realizavam as correspondências entre a escrita e a pauta sonora, como também, para as que já as realizavam, mas apenas ao nível da sílaba. Por esse motivo, esses aprendizes utilizaram algumas estratégias: A5 e A6 recorriam à docente com a plaquinha contendo a figura e a questionava sobre as letras que formavam a sua palavra, para assim procurar a placa correta; os demais, com exceção dos que estavam na hipótese alfabética, fizeram a associação por meio das cores das placas, tendo em vista que o par (contendo o nome e a figura) era da mesma cor (conferir Figura 35).

Já com o outro jogo eles deveriam associar a imagem à primeira letra da figura e a seu nome (conferir Figura 35), sendo entregue à: A1 (alfabético intermediário); A8 e A23 (silábico-alfabético e alfabético consolidado); A7 e A17 (ambos do nível silábico); A13 e A22 (silábico e alfabético intermediário). Como a maioria dos aprendizes evidenciava uma

hipótese alfabética, compreendendo que cada som pronunciado é composto de uma ou mais letras, o jogo se mostrava adequado para firmar ainda mais essas correspondências. É válido ressaltar, que P1 justificou a entrega desse jogo para esse grupo justamente por eles apresentarem hipóteses mais avançadas de escrita.

Nessa aula, outro esquema também foi desenvolvido: a ajuda e intervenção junto a um aprendiz (A3) que apresentava dificuldades de aprendizagem com a escrita. Trata-se de uma conduta realizada de modo não planejado e nem intencional, mas que buscava dar conta da dificuldade de aprendizagem de um aluno, em específico. Tal esquema foi mobilizado para solução de episódios semelhantes que aconteceram em dois dias do conjunto de aulas observadas e que se referiam à dificuldade de um aluno para realizar uma atividade que envolvia a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. A seguir, a docente explicita o motivo dessa intervenção.

[...] Tem os momentos das atividades individuais, então, A3, por exemplo, eu tinha que fazer um trabalho com ele sempre, sempre do meu lado! Não tinha como eu deixá-lo sozinho. Claro que um coleguinha outro vinha e dizia: posso ajudar? Pode. Mas a preocupação era ele ao meu lado, porque ele não tinha nenhum nível mínimo de percepção desse... do trabalho no caderno, do trabalho no livro, procurar página, entendesse? [sic] Coisa que os outros já sabiam (P1. Entrevista).

Embora a docente evidencie na entrevista a necessidade de sempre acompanhar essa criança nas atividades, identificamos esse trabalho mais junto do aprendiz em apenas duas aulas, em momentos pontuais e de forma não planejada. Além disso, quando ela se remete ao nível do aluno, faz menção a aspectos de percepção, em detrimento das carências acerca dos conhecimentos sobre o sistema de notação alfabética, o que talvez explique a pouca sistematização e consistência, em especial na Aula 14, das intervenções.

Ao passar por entre as bancas dos alunos e se deparar com a dificuldade de A3 na Aula 14, que estava sozinho e tentando associar a imagem à palavra no jogo de alfabetização que havia recebido, P1 interveio, questionando-o acerca do nome das imagens. Foi uma intervenção realizada nas circunstâncias do momento e se restringindo a esse questionamento, o que levou a criança a desenvolver sua própria estratégia para resolução da atividade, conforme já mencionamos acima. Com isso, sinalizamos essa ação docente como tentativa de ajudar individualmente o aprendiz, porém sem consistência, pois “se a ajuda não estiver ‘conectada’ de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão” (ONRUBIA, 1996, p. 125).

Essa ajuda e interação também aconteceram na Aula 06 (no mês de maio), com a mesma criança (A3). A atividade dessa aula consistia no ordenamento do nome do aprendiz e, para isso, cada aluno recebeu dois envelopes, um contendo palavras e outro letras. Assim como na Aula 14, a intervenção não aconteceu de maneira planejada, realizando-se diante da dificuldade apresentada no momento da execução da tarefa por A3. Contudo, nessa situação, a professora tentou instituir uma intervenção mais consistente, chamando o aprendiz até seu birô e estimulando-o a identificar as palavras e letras que formavam seu nome, forçando-o a comparar com a ficha, elaborada por ela, que continha o nome completo da criança. Isso nos leva a pensar que P1, apesar de sua vasta experiência na docência (30 anos), estava buscando validar seu saber fazer em relação ao tratamento da heterogeneidade da classe, testando, para isso, maneiras de agir no seu trabalho cotidiano.

Identificamos as ações pontuais e os demais esquemas, gestos e posturas mobilizados como uma tentativa de P1 em “possibilitar, no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados” (ONRUBIA, 1996, p. 134).

No entanto, salientamos a dificuldade de P1 em conduzir suas ações com vistas a contemplar as dificuldades relacionadas com os conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética, dificuldade esta que se revelou não só nos momentos de reflexão coletiva, mas, também, nos demais esquemas, gestos, posturas e ações da professora, conforme evidenciamos na presente análise. Apesar de sua grande experiência na docência e na área de alfabetização, P1 mostra em sua fala essa dificuldade em lidar com a heterogeneidade da classe.

Se a gente tivesse dez alunos seria muito bom a heterogeneidade, seria muito mais prático. A gente tem vinte e cinco, porque a escola mantém vinte e cinco, porque já teve época de ter trinta. Então, assim, é... essa heterogeneidade me dá trabalho por quê? Seria ótimo se eu pegasse aquele conteúdo, trabalhasse, digamos de diversas formas, e que todos me dessem um retorno positivo do que eu tô[sic] trabalhando. Mas não é assim. Por que não é assim? Porque cada um vê de uma forma diferente o que eu tô [sic] trabalhando, o que eu tô [sic] pedindo. Dentro de cada limitação. Então, isso me atrapalha no quê? No final do resultado. Quando eu tô [sic] trabalhando com aqueles que precisam de mais atenção, têm aqueles que já sabem de alguma coisa e tão [sic] querendo brincar, isso me incomoda pra eu poder ter um trabalho mais homogêneo (P1. Entrevista).

Com essa fala, conseguimos compreender muito das ações tecidas pela professora, pois além de evidenciar suas dificuldades, que podem estar atreladas à sua formação inicial ocorrida, em 1985, no magistério, e em 1994, no curso de Pedagogia, revelam a busca por um

trabalho mais homogêneo, conforme pontuamos na análise acerca da reflexão coletiva. Nessa perspectiva, ela tem consciência que a heterogeneidade precisa ser considerada em sua prática e os esquemas, ações e posturas pouco consistentes se revelam como os tateamentos para tal atendimento, que se desenvolvem por meio de uma ação coletiva, por ser esta a maneira mais “fácil” de realizar um trabalho em que todos possam ser contemplados. Além disso, pouco se ajusta às demandas dos diversos aprendizes, beirando, assim, à homogeneidade.

Esse é um dado que apresenta similaridades com o estudo de Oliveira (2010), que investigou a existência (ou não) de uma progressão das atividades de língua portuguesa no interior do 1º ciclo, priorizando, na prática docente, o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens e do erro do aprendiz. Nessa pesquisa, a autora evidencia a ausência de um ensino ajustado às diferentes demandas das crianças, assim como, o fato de os erros dos aprendizes serem ignorados, dado também revelado na prática de P1. Oliveira (2010) ainda ressalta a falta de planejamento sistemático no desenvolvimento das aulas.

Por fim, acreditamos que P1 se encontra em um momento de (re)construção de sua prática, que pode estar sendo influenciada pelas atuais concepções de alfabetização que primam pelo atendimento à heterogeneidade. Nesse sentido, vai testando e reformulando maneiras de fazer até encontrar aquela que melhor se adequa à sua realidade cotidiana e com isso vai (re)elaborando o que Tardif (2008) chama de saberes experienciais, ou seja, os saberes que brotam e são validados pela experiência do professor.

Assim, o atendimento à heterogeneidade se apresenta como uma preocupação da ação de P1, porém os modos de lidar com esse fenômeno vão sendo elaborados diariamente, através dos tateamentos experimentados pela professora, pois, conforme esclarece Chartier (2000, p. 164), “antes mesmo de toda inovação designada como tal, o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe”.

Diante disso, chamamos a atenção para as aprendizagens das crianças, uma vez que as práticas tecidas pela docente acabam interferindo nas progressões, ou não, das suas aprendizagens. Sendo assim, faremos, a seguir, uma análise do perfil de saída dos alunos do primeiro ano, com vistas a identificarmos os possíveis avanços de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, especificamente.

#### **4.1.3 Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental**

Diante das análises já desenvolvidas acerca do perfil de entrada dos alunos no início do ano letivo, das práticas da professora no trabalho com os eixos da língua portuguesa e no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos alunos, passamos agora para a análise do perfil de saída das crianças ao final do ano letivo, vislumbrando identificar as progressões, ou não, dessas aprendizagens. Para isso, retomamos o perfil inicial e apresentamos os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética ao final do ano.

Quadro 15 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 1º ano

Níveis de apropriação do SEA	Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -	Identificação dos Alunos - Perfil Final -	Qtd. Inicial		Qtd. Final	
Pré – Silábico inicial (PI)	A2, A3, A4, A9, A10, A14, A16, A20, A21	A2, A3, A10	9	39,1%	3	13%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A5, A6, A7, A19, A22	A6, A9, A19, A20, A21	5	21,7%	5	21,7%
Silábico (S)	A8, A11, A13, A17, A18	A4, A5, A7, A13, A17, A18	5	21,7%	6	26%
Silábico – Alfabético (SA)	A1, A12, A15, A23	A8, A14, A22	4	17,3%	3	13%
Alfabético inicial (AI)	—	—	0	0%	0	0%
Alfabético intermediário (AII)	—	A1, A11, A12, A15, A16	0	0%	5	21,7%
Alfabético consolidado (AIII)	—	A23	0	0%	1	4,3%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	—	0	0%	0	0%
Total	—	—	23	≈100%	23	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Ao observarmos o Quadro 15, acima, percebemos os avanços de boa parte dos aprendizes, mas também a permanência de alguns na mesma hipótese em que haviam iniciado o ano letivo. Além disso, chamamos a atenção para a incidência de crianças que ainda apresentavam níveis pré-silábicos ao final do ano (34,7%), chegando a se aproximar à quantidade de alunos com hipótese alfabética (26%). Os de nível silábico e silábico-alfabético totalizavam cerca de 39%. Diante disso, poucas crianças chegaram ao final do ano escrevendo com base em uma correspondência entre os sons menores que as sílabas (fonemas) e os grafemas.

Parte dos alunos que conseguiram avançar do nível pré-silábico passaram deste para a hipótese pré-silábica com início de fonetização, não sendo, portanto, um avanço tão expressivo. Os demais, A4, A14 e A16, evoluíram, respectivamente, para o nível silábico, silábico-alfabético e alfabético intermediário. A falta de uma progressão mais expressiva também aconteceu com os aprendizes que se encontravam na hipótese pré-silábica com início

de fonetização, passando para o nível imediatamente posterior, o silábico, com exceção de A22, que conseguiu evoluir para o silábico-alfabético. Os dois que conseguiram progredir do nível silábico passaram para o silábico-alfabético (A8) e alfabético intermediário (A11) e os demais que atingiram a hipótese alfabética intermediária e consolidada se encontravam no início do no letivo na silábico-alfabética, exceto A16, que progrediu da pré-silábica inicial para alfabética intermediária.

Diante disso, os esforços evidenciados por P1 para atender à heterogeneidade do grupo, por meio de ações, esquemas, gestos e posturas, podem ser tomados, em parte, como propulsores desses avanços, assim como, a inconsistência desse trabalho, evidenciada por meio dos tateamentos, pode ser tomada como reflexo da não ou pouca progressão de alguns dos aprendizes. Destacamos o termo “em parte”, por entendermos que também existem outros fatores fora da escola que podem contribuir para que a criança avance ou não em suas aprendizagens.

A16, por exemplo, era um aluno que além da escola, tinha a oportunidade de frequentar, no horário oposto ao da aula, um núcleo de assistência a alunos com altas habilidades, tendo em vista que o aprendiz era diagnosticado com essa superdotação. Isso, segundo a professora, contribuiu muito para sua evolução em nível de conhecimentos, como também, para questões comportamentais do aluno, uma vez que o referido núcleo desenvolvia um trabalhava voltado para a área em que a criança demonstrava mais habilidade, que no caso de A16, era a pintura e o desenho.

Para além disso, e voltando-se para o espaço da sala de aula, P1 também atribui esse avanço de A16 ao trabalho que ela diz ter realizado junto ao aprendiz, embora não tenhamos visualizado, no conjunto de aulas observadas, esse tipo de atendimento/intervenção com o mesmo. Já com os alunos que não conseguiram avançar ou que progrediram pouco, a professora faz menção tanto à sua prática quanto aos problemas comportamentais da turma.

Eu acho que o próprio grupo, as dificuldades do grupo da... digamos... é.. mais tranquilo... **um grupo que me deu muito trabalho a nível de concentração**, principalmente com A14, A16 e A3, foi muito difícil. Isso foi um ponto. E eu mesma, tava [sic] até dizendo a P3 que... é... a minha situação física, né? De saúde, interferiu demais. Porque assim, eu não faltava, mas eu vinha com uma carga de... de... de problema, assim, no corpo, de tensão... na parte da... da... da coluna, que eu não sabia, até então, que era a coluna, né? Eu vinha num nível assim que eu trabalhava, mas ficava arrasada, entendesse [sic]? Então, **eu acho que eu não facilitei, não criei umas propostas talvez mais é... de acordo com as necessidades**, entendesse [sic]? Eu fiz o trabalho, eu proporcionei, mas eu acho que poderia ter sido muito, muito melhor. Então eu acho que esse foi um dado, a questão da minha saúde e da turma em si (P1. Entrevista).

Nessa fala, fica evidente, mais uma vez, o que se revelou na prática, a busca em desenvolver um trabalho que atendesse à heterogeneidade da turma, assim como, a sua dificuldade em efetivá-lo, o que acabou influenciando nas progressões e permanências das aprendizagens das crianças em relação ao sistema de escrita alfabética, conforme apresentamos no quadro anterior. Contudo, mesmo diante das dificuldades, salientamos os avanços significativos que alguns aprendizes obtiveram em seus conhecimentos sobre a escrita (A1, A11, A12, A15, A16, A23), conseguindo alcançar a esperada hipótese alfabética e que analisamos como sendo fruto, dentre outros aspectos, dos esquemas, posturas e ações tecidas por P1, em especial, a reflexão coletiva do SEA.

Como, ao final do ano letivo, esses aprendizes evidenciaram níveis alfabéticos de escrita, conseguimos realizar a diagnose final de escrita de texto, diferentemente do início do ano, em que nenhum aprendiz foi solicitado a produzir relatos de experiência por não apresentarem a hipótese alfabética. Sendo assim, apresentamos no Quadro 16, abaixo, como esses alunos contemplaram as categorias elencadas para análise dos relatos de experiência produzidos, acreditando que os avanços obtidos no modo de pensar o sistema de notação alfabética também refletem nas produções textuais.

Ressaltamos que das 6 (seis) crianças alfabéticas participantes da atividade de produção textual por nós proposta, apenas 4 (quatro) tiveram suas produções analisadas, haja vista que 2 (dois) desses aprendizes produziram textos com Baixa Legibilidade. O Quadro 16, abaixo, mostra como os alunos contemplaram as categorias propostas para análise da produção textual.

Quadro 16 – Categorias de análise do perfil final de escrita de texto dos alunos do 1º ano

Categorias	Perfil Final			Identificação dos alunos		
	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT1 – Quantitativo mínimo de vinte palavras.	3	—	1	A1, A15, A23	—	A16
PT2 – Segmentação correta.	1	—	3	A1	—	A15, A16, A23
PT3 – Uso da escrita com correção ortográfica.	2	2	—	A1, A15	A16, A23	—
PT4 – Adequação aos propósitos de situação de escrita.	3	1	—	A15, A16, A23	A1	—
PT5 – Conhecimento acerca das características do gênero.	3	1	—	A15, A16, A23	A1	—
PT6 – Coesão.	4	—	—	A1, A15, A16, A23	—	—
PT7 – Estruturação dos períodos do texto.	4	—	—	A1, A15, A16, A23	—	—

Fonte: Dados da pesquisa (2016). NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

Diante disso, fica evidente as dificuldades que os aprendizes apresentavam em relação à produção de texto, havendo apenas uma categoria (PT2) em que a maioria conseguiu contemplar plenamente ao aspecto analisado. Nas demais, os alunos se concentraram na subcategoria “Não Atende” ou “Atende Parcialmente”, com exceção da categoria PT1, que oscilou entre “Não Atende” (3/4) e “Atende Plenamente” (1/4). Nesse aspecto, as três crianças que não contemplaram o quantitativo mínimo de vinte palavras estavam, ao início do ano, no nível silábico-alfabético, enquanto que A16 apresentava, inicialmente, uma hipótese pré-silábica. Destacamos ainda, que mesmo A23, com nível alfabético consolidado, não produziu um relato com o quantitativo mínimo exigível.

Já em relação à segmentação correta, apenas A1 escreveu sem segmentar seu texto, enquanto que os demais produziram relatos atendendo plenamente a essa categoria. No que diz respeito ao uso da escrita com correção ortográfica (PT3), metade das produções analisadas não atenderam a esse quesito, ao passo que a outra metade atendeu parcialmente, evidenciando aquilo que Moraes (2012) enfatiza, que estar em uma hipótese alfabética não implica que a criança esteja alfabetizada, uma vez que aspectos da ortografia ainda precisam ser trabalhados e consolidados.

A adequação aos propósitos de situação de escrita (PT4) também foi uma dificuldade apresentada pelos aprendizes que tiveram suas produções analisadas nesse perfil final. Isso pode ser explicado pela maneira como as aulas de produção de texto foram conduzidas por P1, sem finalidades e destinatários claros, artificializando as situações de escrita com vistas a atender propósitos exclusivamente escolares. Além disso, a ausência de um trabalho que primasse pelas características de diferentes gêneros textuais, dentre eles o relato de experiência, parece ter sido a tônica da maioria das crianças não ter evidenciado conhecimentos acerca das características do gênero solicitado na produção, categoria PT4. A seguir, apresentamos um extrato de aula que demonstra o modo como as atividades de produção coletiva de texto eram realizadas pela docente.

(A professora inicia a aula entregando imagens do personagem Cebolinha, sentado em sua cama e olhando o porta-retrato com a foto da sua mãe de modo apaixonado, enquanto a mesma o observava da porta. A partir daí iniciou o trabalho com vistas à produção).

P1: Vamos ver o que está acontecendo nessa cena. (Os alunos levantam a hipótese de que Cebolinha está apaixonado). Presta atenção! Cada criancinha recebeu uma imagem [...] Quem pode me explicar o que está acontecendo aí?

A6: Cebolinha apaixonado pela mãe.

P1: Cebolinha... Cebolinha é um personagem de uma história...

A11: A da Mônica! Da turma da Mônica!

P1: Ah! Da turma da Mônica. Cebolinha está em que lugar?

Alunos: No quarto.

P1: No quarto! O que ele está fazendo?  
 Alunos: Vendo a foto da mãe.  
 P1: Hum... vendo a foto da mamãe! E o que ele está sentindo? (As crianças falam desordenadamente e a docente prossegue) Amor, paixão... Será que a mamãe sabe que ele a ama? [...] Será que a mamãe sabe que Cebolinha é tão apaixonado por ela?  
 A11: Sim.  
 P1: Vocês estão vendo ali uma mãe na porta do quarto? A mamãe de Cebolinha está aonde [sic]?  
 A21: A mãe de Cebolinha tá [sic] na porta.  
 P1: A mãe de Cebolinha está na porta. Fazendo o quê?  
 Alunos: Olhando.  
 P1: Olhando para quê?  
 Alunos: Cebolinha.  
 P1: Então veja, tudo que vocês falaram tá muito legal. Vocês observaram bem a imagem. Conseguiram entender o que está acontecendo aqui nessa imagem. Agora, a gente vai aproveitar essa imagem. Tudo que vocês falaram... muito interessante! Agora, a gente vai fazer o seguinte. Vamos aproveitar essa história que vocês contou [sic], tudo que você viu, tudo que vocês disseram, toda a historinha que vocês contaram, eu vou agora escrever no quadro  
 (P1. AULA 05. 06/05/2016. 1º SEMESTRE).

Percebemos, por meio do extrato, que nem as finalidades da produção, muito menos o destinatário, foram explicitados aos alunos. Além disso, não se faz menção ao tipo de texto que será escrito, inexistindo, assim, um trabalho sobre as características do gênero. Como os aprendizes foram estimulados a descreverem a cena vista, P1 acabou registrando no quadro um texto descritivo, onde ouvia a descrição feita pelas crianças e a escrevia na lousa, cuidando ela mesma da coesão (PT5) e estruturação dos períodos (PT6), sem propor uma reflexão ou chamar atenção para esses quesitos. Essa ação pode explicar o fato de todos os alunos que participaram da produção final não conseguirem atender a essas categorias de análise plenamente e nem parcialmente.

Diante disso, salientamos a necessidade de um trabalho mais consistente com a produção de textos, acreditando ser possível conciliar a apropriação do sistema de escrita alfabética, que, de fato, precisa ser o foco no primeiro ano do Ensino Fundamental, com aspectos da produção textual, uma vez que precisamos garantir a progressão dos alunos em todos os eixos da língua portuguesa, descartando a ideia de “dependência”, ou seja, que para produzir um texto o aluno precisa, antes, se apropriar do SEA.

Vejamos agora, como esses aspectos ora analisados foram contemplados na prática da professora do segundo ano e evidenciados nas aprendizagens dos seus alunos.

## 4.2 PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P2)

### 4.2.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 2º ano e a organização da rotina da professora (P2)

A turma do segundo ano se apresentava como a mais heterogênea das turmas observadas. Isso pode ser constatado no Quadro 17, a seguir, que evidencia o perfil de entrada dos alunos no ano letivo de 2016. Nele, são apresentados os níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, em que se encontravam cada um dos aprendizes.

Quadro 17 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 2º ano

Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial	Identificação dos Alunos	Qtd.	
Pré – Silábico (PI)	A10, A19	2	8,3%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A5, A13, A16, A17, A18, A20	6	25%
Silábico (S)	A8, A14	2	8,3%
Silábico – Alfabético (SA)	A7, A11, A24	3	12,5%
Alfabético inicial (AI)	—	0	0%
Alfabético intermediário (AII)	A3, A4, A6, A9, A21	5	20,8%
Alfabético consolidado (AIII)	A1, A2, A12, A15, A22, A23	6	25%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	0	0%
Total	—	24	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

É possível identificarmos a existência de todas as hipóteses de escrita, exceto da alfabética inicial e da escrita convencional, em um mesmo grupo-classe, havendo, no entanto, uma equivalência entre alunos da hipótese pré-silábica com início de fonetização (25%) com a alfabética consolidada (25%). Embora se espere que, ao final do 1º ano, todos os alunos já tenham atingido a hipótese alfabética, o cenário atual brasileiro tem evidenciado essa consolidação dos conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabética em turmas do 2º ano, sendo comum essa heterogeneidade de perfis nesse ano do ciclo. Apesar da grande quantidade de crianças nos níveis iniciais de apropriação do SEA (41,6% de alunos com hipóteses pré-silábicas e silábicas), percebemos um quantitativo considerável de alunos (45,8%) que já pensavam o sistema com base em uma hipótese alfabética de escrita.

No início do ano letivo, quase metade dos alunos (45,8%) já apresentava escritas alfabéticas, além disso, 12,5% se encontravam na fase transitória e de grande aprendizado das correspondências som-grafia (silábico-alfabética), já evidenciando um pensamento ao nível do fonema. Sendo assim, a turma se apresentava bastante heterogênea, haja vista o grupo de alunos que ainda representavam suas notações com base em hipóteses pré-silábicas e silábicas

de escrita e outro grupo que já pensava alfabeticamente, ou que iniciava esse processo (no caso dos silábico-alfabéticos), mas que divergia quanto ao domínio das correspondências entre letra e som.

Essas diferentes maneiras de pensar o SEA refletiam nas produções textuais dos aprendizes. Apesar da produção de textos com autonomia não ser uma meta para o 1º ano do Ensino Fundamental, apresentamos no Quadro 18, algumas categorias de análise referente à produção de um relato de experiência. Essa produção foi realizada apenas com os 11 alunos que, no quadro acima, se encontravam na hipótese alfabética de escrita. Desse quantitativo de aprendizes, somente 8 textos, aqueles classificados como Legíveis, foram analisados nas categorias a seguir. Os demais foram classificados como Ilegível (1), com Baixa Legibilidade (1) e como uma cópia do texto de referência (1), não entrando, portanto, nessa análise inicial.

Quadro 18 – Categorias de análise do perfil inicial de escrita de texto dos alunos do 2º ano

Categorias	Perfil Inicial			Identificação dos alunos		
	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT1 – Quantitativo mínimo de vinte palavras.	5	2	1	A3, A4, A9, A21 e A22	A2 e A23	A12
PT2 – Segmentação correta.	—	2	6	—	A9 e A21	A2, A3, A4, A12, A22 e A23
PT3 – Uso da escrita com correção ortográfica.	2	4	2	A9 e A21	A2, A3, A12 e A22	A4 e A23
PT4 – Adequação aos propósitos de situação de leitura.	—	5	3	—	A2, A3, A4, A9 e A21	A12, A22 e A23
PT5 – Conhecimento acerca das características do gênero.	2	5	1	A9 e A21	A2, A3, A4, A22 e A23	A12
PT6 – Coesão.	5	1	2	A3, A4, A21, A22 e A23	A9	A2 e A12
PT7 – Estruturação dos períodos do texto.	5	3	—	A3, A4, A9, A21 e A22	A2, A12 e A23	—

Fonte: Dados da pesquisa (2016). NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

As produções indicaram que a maioria dos alunos não utilizava um quantitativo mínimo de vinte palavras em seus relatos (5/8), tendo apenas um aluno contemplado plenamente esse aspecto. Tal aluno se encontrava no nível alfabético consolidado, assim como A22, que não conseguiu atender a essa categoria, mesmo estando nesse nível. Os demais que atenderam parcialmente, também apresentavam uma hipótese alfabética consolidada.

Além disso, foi alta a quantidade de produções (5/8 em cada uma das categorias) que não apresentavam coesão, com crianças de maioria alfabética intermediária, havendo dois aprendizes com hipóteses consolidadas, assim como, boa estruturação dos períodos do texto,

em que, mais uma vez, a maioria era de crianças com níveis intermediários, existindo um aluno alfabético consolidado. Os que atenderam parcialmente e plenamente à categoria da coesão apresentavam hipóteses intermediárias e consolidadas, respectivamente, e no que diz respeito à estruturação, todos que atenderam parcialmente se encontravam no nível alfabético consolidado, inexistindo aprendizes que atendessem plenamente a esse quesito.

Sendo assim, embora todas as crianças estivessem em uma hipótese alfabética de escrita, seus textos evidenciavam carências quanto ao encadeamento das ideias, tendo em vista o pouco repertório de palavras utilizado e a falta de coesão entre os trechos, o que acabava por comprometer a estruturação dos períodos. Além disso, embora os alunos já estivessem no nível alfabético, percebemos a necessidade de uma apropriação das convenções som-grafia, haja vista a quantidade de alunos que ainda não atendia (2/8) ou atendia parcialmente (4/8) ao uso da escrita com correção ortográfica.

Em relação à segmentação, todas as crianças que realizaram as produções segmentaram seus textos corretamente. Houve uma alta incidência de alunos que adequaram parcialmente seus relatos aos propósitos de situação de leitura (5/8), maioria de nível intermediário, e que demonstraram, também de maneira parcial, conhecimento acerca das características do gênero produzido (5/8), maioria com hipótese alfabética consolidada. Essas dificuldades também podem ser explicadas pelo fato de que produzir textos escritos configura-se em uma ação complexa.

No que diz respeito à rotina desenvolvida pela professora do 2º ano do ciclo, apresentamos, a seguir, o Quadro 19, com as atividades realizadas.

Quadro 19 – Rotina de atividades da professora do segundo ano (P2)

Atividades / Observações	1º Semestre										2º Semestre				
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Acolhida no pátio da escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Correção do Para Casa	3	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Visto na atividade do Para Casa	4	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Escrita da Rotina	5	4	4	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
Leitura da Rotina	6	5	5	3	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5
Contagem dos alunos	7	6	6	4	6	6	6	6							
Cantinho da leitura	2/12								4	6	6				10
Atividade no caderno e/ou leitura individual com alunos				6/8					7/9	7	7/11				
Apresentação oral de textos ou história								9			8				
Leitura de livros e/ou textos	8	7		5	9/11			7/10			10	8		8	6
Recreio	9	9	9	7	8	8	8	8	8	8	9	7	8	7	8
Atividade em ficha ou cartolina	10	8/11	8	10		7/9	9						11		7
Atividade com jogos, brincadeiras de alfabetização e/ou alfabeto móvel	11		7					10		10					9
Atividade no Livro Didático												9	6		
Atividade de matemática							7					6		6	
Atividade de Ciências								11					12		
Tarefa de casa		10		9	12	10	11	12	11		12	10	10	10	
Produção de texto					10								7/9		9
Projeto antibullying					7										
Ida à biblioteca da escola				11				13							
Passeio à biblioteca do bairro			10												

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

É possível identificarmos, através do quadro apresentado, algumas ações sistemáticas na prática de P2. Após a recepção dos alunos no pátio da escola, as crianças eram direcionadas para sala e a aula era iniciada com a correção do “Para Casa”; após, era dado o visto nesta atividade; seguia-se, então, a escrita da rotina no quadro e a leitura dessa rotina pelos alunos, que eram realizadas todos os dias, seguindo geralmente essa ordem. Para isso, a docente, após escrever as tarefas que seriam realizadas na manhã, pedia que algumas crianças escolhidas por ela fizessem a leitura de uma das atividades. À medida que a criança ia lendo, a professora ia marcando as sílabas das palavras. Além disso, no primeiro semestre, a docente também costumava realizar a contagem dos alunos na sala com o intuito de preencher um quadro com o quantitativo de meninos e meninas presentes no dia.

Depois desse momento inicial, realizavam-se, antes e após o recreio, atividades com leitura de história e/ou textos (9/15), em ficha (8/15), no caderno (4/15), de produção textual (3/15), com jogos e brincadeiras de alfabetização (5/15) e com o livro didático (2/15). Além

disso, tiveram as tarefas que só aconteceram antes da recreação, como as atividades de matemática (3/15) e o projeto *antibullying* (1/15), e outras depois, a exemplo da atividade de ciências (2/15), a proposição da tarefa de casa (11/15) e a ida à biblioteca (3/15).

A leitura se mostrou como a atividade mais trabalhada pela docente, acontecendo, na maioria das vezes, no momento antes do recreio e com ações que ora se centravam na figura do professor, ora nos estudantes. Quando se tratava da leitura de histórias, ocorrida em sete das nove aulas em que esse trabalho aconteceu, essas eram feitas por P2, enquanto que a leitura de textos, geralmente das atividades propostas no caderno ou na ficha, eram realizadas pelos alunos de forma silenciosa por toda a classe, em um primeiro momento, e depois em voz alta por algumas crianças (Aulas 01, 04, 08 e 10), havendo também a leitura prévia com vistas à apresentação oral para toda classe (Aula 08 e 11). Além disso, houve uma situação (Aula 05) que determinados alunos assumiram a posição de leitor para um colega.

A leitura de livros pela professora acontecia de acordo com o movimento das atividades propostas para o dia. Sendo assim, não havia um horário fixo em sua rotina para realização dessa atividade, como acontecia na prática da professora do 3º ano, conforme veremos mais à frente, sendo feita no início da aula, após a leitura da rotina no quadro (Aulas 02 e 15), logo após a volta do recreio (Aulas 05, 11, 12 e 14) e depois de uma atividade no segundo momento da aula (Aula 08). Os livros lidos pela docente, nesse momento, eram escolhidos por ela e sempre estavam relacionados com as atividades que seriam realizadas na aula.

É importante destacar que quando P2 assumia a posição de leitora de livros para a turma, procurava utilizar algumas estratégias de compreensão leitora (SOLÉ, 1998). Para isso, estimulava os alunos com perguntas que buscavam, antes da leitura, ativar seus conhecimentos prévios, conversando sobre o tema que seria lido, mencionando o autor, assim como, estabelecer previsões sobre o texto, utilizando os índices textuais para fazer algumas previsões sobre o que seria lido. Além disso, também realizava perguntas durante a leitura, com vistas à formulação de previsões sobre o que seria lido adiante.

Por outro lado, nas atividades de leitura realizadas pelos alunos, não observamos a mobilização de estratégias, por parte da docente, que visassem selecionar informações do texto, ativar os conhecimentos prévios, antecipar sentidos, elaborar inferências, avaliar e controlar a compreensão do texto (SOLÉ, 1998). Contudo, identificamos o estabelecimento de objetivos para a leitura, que também se constitui enquanto uma estratégia, e que, na maioria das aulas ora citadas, aconteceu com vistas à leitura em voz alta para toda a classe.

É válido ressaltar, ainda, que havia um espaço no fundo da sala destinado ao “Cantinho da leitura”, mas que não era montado diariamente. A organização do mesmo acontecia apenas quando a professora iria realizar alguma atividade que requeria a utilização desse espaço. Sendo assim, foi utilizado em cinco aulas com o intuito de estimular as crianças à leitura de obras contidas nesse acervo ou nos da escola, uma vez que elas poderiam aproveitar esse momento para ler os livros pegos na biblioteca escolar, como também uma forma de mantê-las ocupadas após a finalização de uma atividade ou enquanto a professora realizava outro tipo de trabalho com algum aluno.

As atividades em fichas também eram exercícios desenvolvidos com frequência por P2 em ambos os momentos das aulas. Nessas tarefas, é possível identificarmos uma variedade de exercícios e estratégias para trabalhar a leitura e o SEA, inexistindo uma prevalência de determinado tipo de atividade. Como podemos observar no Quadro 19, as atividades em ficha foram realizadas em oito aulas (8/15). Dessas, duas eram de exercícios a serem feitos em uma cartolina: escrita de um poema (Aula 07) e elaboração de legendas (Aula 15) para um trabalho de exposição, e as restantes (Aulas 01, 02, 03, 04, 06 e 13) abordavam poemas (em cinco aulas) e solicitavam dos alunos diferentes habilidades.

Nas Aulas 01 e 02, a professora tomou como base o poema *A Foca*, mas propôs atividades diferentes em cada uma das aulas. Enquanto na primeira aula, a tarefa solicitava que todos os alunos completassem o texto com as palavras que faltavam e circulassem as que rimavam, na segunda, as crianças tiveram que responder questões de compreensão leitora, escrever palavras que rimavam com as apresentadas na questão e continuar a escrita de um poema já exposto na tarefa. A atividade de ficha realizada na Aula 03 envolveu a rima, na qual as crianças precisavam relacionar as imagens que rimavam, como também escrever os nomes das figuras. Nessa ocasião, alguns discentes (A5, A6, A7, A8, A14, A16, A17, A24) tiveram a ajuda da professora que, em seu birô, oferecia um suporte a esses alunos, levando-os a refletirem sobre a escrita de cada uma das palavras.

O poema *As Borboletas*, trabalhado na Aula 04, contemplou questões de compreensão leitora, rima e escrita de palavras e também foi explorado nas atividades das Aulas 06 e 13. Nessas aulas, as tarefas solicitavam que as crianças listassem o que não tinha na casa do poema de Vinícius de Moraes *A Casa*, que escrevessem palavras com a mesma sílaba inicial de “CASA”, como também os nomes dos desenhos apresentados (Aula 06) e dos personagens e objetos mostrados na tarefa (Aula 13), como pode ser visto na Figura 36.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para realizar o trabalho com essas atividades, P2 mantinha os aprendizes sentados em duplas, dava um tempo para que os mesmos tentassem responder, passando por entre as bancas para verificar como estavam respondendo, para, posteriormente, corrigir a atividade coletivamente. Nesses momentos que passava nas bancas dos alunos, aproveitava para fazer uma intervenção junto a algum aprendiz, quando necessário.

Além dessas atividades em ficha para trabalhar a leitura e o SEA, a professora também realizava os exercícios no caderno de classe (4/15), jogos e brincadeiras de alfabetização e/ou atividades com o alfabeto móvel (5/15). Durante a execução das tarefas do caderno, que englobaram, em sua maioria, a escrita de poemas para leitura, a docente aproveitava para chamar alguns alunos que apresentavam dificuldades nesse eixo para atendê-los individualmente em seu birô, ou seja, ajudá-los na leitura em questão.

Em duas dessas aulas (04 e 09) a professora trabalhou exclusivamente com a leitura de poemas (*As Borboletas* e *Imagens da Infância*, respectivamente), que haviam sido escritos no quadro para a cópia dos alunos. Na Aula 10, além de também trabalhar a leitura do poema *Filé de Minhoca*, solicitou a escrita do nome do animal que aparecia no poema e de outras palavras que começavam com a mesma sílaba inicial. Já na Aula 11, a atividade requeria a comparação e identificação de alguns aspectos (personagem principal, local, desfecho da história, o instrumento tocado pelo bicho) entre duas versões de uma mesma história: *A Festa no Céu* que haviam sido contadas pela professora na aula anterior e no primeiro momento da aula.

Para as respostas dessas atividades, P2 deixava os alunos, no primeiro momento, livres para realização das mesmas, apenas os supervisionava e, posteriormente, as respondia coletivamente. Esse primeiro momento só não aconteceu na Aula 11, na qual a docente optou

por responder a tarefa no coletivo da sala. Já nas atividades de jogos e brincadeiras, a professora possibilitava a reflexão sobre o sistema de notação alfabética, assim como a interação ao organizar a classe em grupos ou duplas de alunos, no caso do alfabeto móvel, que apresentavam níveis de conhecimentos sobre a escrita diferentes.

As tarefas de produção textual também se fizeram presentes na prática de P2 em momentos antes e depois do recreio, no entanto, de modo não muito frequente (3/15). Estas aconteceram tanto de maneira coletiva (Aulas 05 e 13) quanto individual (Aula 15), havendo ainda uma proposta de produção na atividade do caderno na Aula 11, única aula em que a tarefa não envolveu a escrita de poemas para leitura. Nessas produções coletivas, a professora assumia a posição de escriba enquanto os alunos verbalizavam suas ideias.

É importante evidenciar, que nessas atividades de produção textual, algumas envolviam interlocutores para além dos alunos da classe e da professora, com situações específicas de comunicação (como o convite e o texto do *bullying*, que serão logo mais mencionados), enquanto outras estavam mais voltadas para a docente e/ou os aprendizes da turma. Na Aula 05, ao trabalhar com o projeto *Ação antibullying*, a docente propôs a elaboração de um poema coletivo sobre a temática. Esse poema seria posto em um cartaz a ser exposto no corredor da escola, o que indica a definição de destinatários para a atividade: informar os demais alunos da escola sobre os riscos do *bullying*.

A proposta de produção individual (Aula 15) também extrapolou os interlocutores da classe. Os alunos pretendiam fazer uma exposição na sala de aula dos desenhos que haviam produzido sobre “Bichos malucos”, onde eles criaram um novo animal por meio da junção de dois bichos e atribuíram um novo nome ao mesmo. Para isso, os alunos foram orientados a produzirem um convite para cada um dos estudantes do 3º ano, estabelecendo-se, em comum acordo, algumas informações básicas, como: a data; o horário e o local da exposição. É válido destacar que cada aluno deveria criar seu próprio convite.

Por outro lado, na Aula 13, a proposta ficou voltada para a docente, haja vista que nem todas as situações de produção desenvolvidas na escola conseguem ter finalidades e destinatários “reais” que extrapolem a sala de aula. Diante disso, para a produção coletiva de um convite, P2, que havia lido a história da Cinderela no dia anterior, solicitou que os alunos imaginassem ser o príncipe para pensar na elaboração do convite para o baile, transparecendo, assim, sua intenção de criar um contexto, por meio de uma proposta fictícia, e de trabalhar as características do gênero.

Esse trabalho de produção textual voltado para a professora e os próprios alunos da classe também aconteceu na proposta da atividade no caderno da Aula 11, na qual as crianças

foram divididas em dois grupos à frente e ao fundo da sala para reescreverem, no caso dos alunos que ficaram ao fundo e já dominavam o sistema de escrita alfabética (A1, A3, A4, A6, A7, A9, A12, A15, A21, A23), a história que havia sido contada pela docente no momento da leitura da história: *A festa no céu*. Em relação aos alunos que ficaram à frente da sala e que ainda apresentavam dificuldades em relação à apropriação do SEA (A5, A10, A11, A16, A17, A18, A19, A20, A24), a orientação foi de uma produção coletiva em que eles deveriam recontar a história para professora, que na posição de escriba fazia o registro do texto.

Por fim, evidenciamos a constância das “Tarefas de Casa”, presentes em praticamente todas as aulas (11/15), a pouca utilização do livro didático (2/15), trabalhado de maneira coletiva com os alunos, o desenvolvimento de um projeto (1/15), que se integrava às atividades de leitura e escrita, a ida à biblioteca (3/15) e o enfoque em outras áreas do conhecimento: matemática (3/15) e ciências (2/15), como partes de um conjunto que complementavam a rotina de P2. A seguir, analisaremos os tipos de ações traçadas pela professora do 2º ano para atender aos diferentes conhecimentos de escrita dos alunos no coletivo e também nas individualidades do seu grupo classe.

#### **4.2.2 O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**

As práticas desenvolvidas por P2 no cotidiano de sua sala de aula revelaram uma atenção diferenciada à heterogeneidade de conhecimentos acerca da escrita dos aprendizes. Nesse atendimento, observamos a mobilização de “esquemas profissionais” (GOIGOUX, 2007a), “gestos profissionais” e posturas (BUCHETON; SOULÉ, 2009) para contemplar tanto os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, quanto os que já se encontravam em níveis mais avançados de leitura e escrita.

A análise da prática docente revelou a mobilização de seis tipos de esquemas profissionais que constituíam as ações de P2 e buscavam contemplar a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos aprendizes, sendo estes: os agrupamentos; a ajuda/intervenção; as atividades diferenciadas; o atendimento individualizado; a interação professora-aluno nos momentos coletivos de ensino; e o caderno de reforço. O Quadro 20, abaixo, sinaliza as aulas em que esses esquemas foram mobilizados.

Quadro 20 – Esquemas mobilizados por P2 no atendimento à heterogeneidade

Esquemas profissionais	AULAS														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Agrupamentos	x	x	x			x	x		x		x			x	
Ajuda/intervenção	x	x	x	x		x		x		x					x
Atividades diferenciadas	x	x					x		x		x				
Atendimento individualizado	x			x					x	x	x				
Interação Professora-aluno no coletivo			x											x	
Caderno de Reforço											x				

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Por meio desse quadro, percebemos que os agrupamentos, as ajudas e intervenções, as atividades diferenciadas e os atendimentos individualizados eram os esquemas mais usados pela professora do segundo ano, seguido das interações que ela realizava com determinados alunos nas situações coletivas de ensino e do caderno de reforço. Desses esquemas, em que também se agregavam gestos e posturas, conforme detalharemos mais adiante, a professora buscava ajustar seu ensino às potencialidades dos educandos e contribuir para que avançassem a partir dos conhecimentos já adquiridos.

Para isso, era necessário dispor de um conhecimento acerca das aprendizagens da leitura e escrita das crianças, conhecimento este evidenciado na prática de P2, haja vista a intencionalidade em que o atendimento individualizado, as ajudas e intervenções eram desenvolvidos, em que os agrupamentos eram propostos e as atividades diferenciadas realizadas. Sendo assim, buscaremos evidenciar como o atendimento à heterogeneidade era contemplado nas ações da docente.

No que diz respeito ao atendimento individualizado, percebemos que a professora dispensava uma atenção individual a alguns alunos, em especial àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. Com estes, a professora, para além dessa atenção direta, os mantinha em lugares estratégicos da sala, próximo ao seu birô e nas bancas da frente, com vistas a supervisioná-los diariamente nas atividades. Nessa direção, o esquema era mobilizado basicamente com os mesmos aprendizes (A5, A6, A8, A13, A14, A16, A17, A18, A24), que apresentavam dificuldades na apropriação do SEA, sendo que ora o atendimento acontecia ao final da aula, ora no decorrer da atividade coletiva.

A professora atendia esses aprendizes na atividade que poderia ser a mesma realizada pelo grupo-classe ou em outro tipo de tarefa diferente. Identificamos o atendimento individualizado em cinco aulas (5/15), havendo em quatro dessas um atendimento voltado ao eixo da leitura. Na Aula 01, após trabalhar com uma atividade coletiva e com diferentes jogos de alfabetização, P2 realizou no final da aula um atendimento individualizado com um grupo

de aprendizes que apresentava níveis silábico, silábico-alfabético e pré-silábico com início de fonetização (A5, A8, A13, A14, A17, A18, A24). Nessa ocasião, liberou os demais alunos às 11h30min<sup>22</sup> e ficou com o referido grupo até às 12h00min, trabalhando a montagem de palavras com o alfabeto móvel.

No início da atividade, a professora ditava a mesma palavra para todas as crianças, mas depois foi diferenciando de acordo com cada aluno. Nesse atendimento, a professora mediava a ação e questionava os aprendizes sobre as sílabas de cada palavra. Ao utilizar esse tipo de material, P2 “[...] permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever. O fato de as letras estarem já disponíveis, à sua frente, subtrai o trabalho motor de traçá-las, embora [...] não há por que não ‘copiar’ as palavras que se vão formando” (MORAIS, 2012, p. 139).

O atendimento ao final da aula também aconteceu com um aluno específico (A14) de nível silábico, que foi chamado até o birô da professora para trabalhar com a leitura e formação de palavras a partir de sílabas. Esse esquema mobilizado na ação docente tanto com um aluno quanto com o grupo de aprendizes com dificuldades de aprendizagem sobre a leitura e a escrita, revelava o conhecimento da educadora acerca da heterogeneidade da turma, assim como o conhecimento sobre o que eles já sabiam e o que ainda precisavam aprender, ou seja, sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, esse esquema se revelava enquanto uma forma de diferenciação do ensino, aproximando-se às práticas de P3, que evidenciaremos mais à frente, como também, com alguns resultados evidenciados na investigação de Goigoux (2016). Em um estudo coordenado por ele, cento e trinta e cinco professores de turmas do CP e do CE1, que correspondem aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental aqui no Brasil, foram investigados com vistas a identificar as características das práticas mais eficazes e equitativas para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Dentre os resultados, destaca-se a ajuda que os docentes forneciam fora da sala de aula a 26% dos aprendizes que apresentavam dificuldades, aproveitando desses momentos para realizar atividades pedagógicas complementares.

Embora P2 não realizasse esse atendimento fora da sala de aula, o atendimento “extra” realizado aconteceu em momentos posteriores da aula, conforme pudemos observar. Ou seja, o trabalho com a classe já havia terminado, sendo a maioria dispensada enquanto ela desenvolvia atividades complementares que enfocavam a apropriação do sistema de notação alfabética, assim como a leitura. Nessas situações, as crianças eram levadas a compreender,

---

<sup>22</sup> Embora o horário oficial de saída fosse às 11h40min, a maioria das mães iam buscar seus filhos às 11h30min.

dizer e fazer a tarefa proposta, evidenciando-se o gesto profissional de apoio (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Ao se reportar à A14, a docente sinaliza esses momentos como possibilidade de reforçar as atividades e propiciar os avanços das aprendizagens dos alunos.

Eu acho que turma de ciclo de alfabetização deveria ter um estagiário. Por quê? Pra dar esse suporte ao professor, porque muitas vezes eu queria chegar junto dele [A14]. Mais! E eu não conseguia. E aí, o tempo que eu tinha pra chegar junto dele era pegar ele um pouquinho depois do horário. **E aí era pra eu dar esse reforço a ele, pra ele conseguir [avançar]** (P2. Entrevista).

Seguindo essa perspectiva de contribuir com a progressão das aprendizagens dos alunos, a professora também atendia os alunos individualmente em seu birô no decorrer das atividades propostas coletivamente. Esse atendimento individualizado aconteceu, especificamente, no trabalho com o eixo da leitura em quatro dentre o conjunto das cinco aulas em que esse esquema foi mobilizado pela professora.

Nessas situações, os aprendizes eram chamados até seu birô, enquanto os demais faziam a atividade proposta. Na Aula 04, enquanto a turma realizava uma atividade na ficha, P2 chamou A3, A11, A18 e A20 para leitura do poema *As Borboletas*. Isso também aconteceu na Aula 11, enquanto a turma usufruía do “Cantinho da Leitura”, alguns alunos (A6, A7, A9, A10, A21 e A24) também foram chamados para leitura individual. Na Aula 09, as crianças eram chamadas para leitura à medida em que iam terminando a atividade, no entanto, com aqueles que apresentavam dificuldades na leitura (A6, A8, A9, A17), a professora realizava uma intervenção mais direta, questionando sobre as sílabas das palavras e acompanhando a leitura mais atentamente. Na Aula 10, foram atendidos individualmente os alunos que apresentavam dificuldades (A9, A10, A17) e também outros que já apresentavam certo domínio da leitura (A4 e A23).

Analisamos esse esquema docente também como uma ação de sondagem acerca dos conhecimentos dos alunos, tendo em vista que o atendimento individualizado possibilitava traçar uma diagnose do perfil de cada criança, assim como perceber os avanços e dificuldades que permeavam as aprendizagens dos alunos. Isso acabava refletindo na própria prática docente que, com base nessas informações, pensava no tipo de ajuda/intervenção/atividade mais adequada para determinados aprendizes.

Essas ajudas e intervenções também se mostravam como um esquema profissional da professora, acionado nos momentos em que as atividades eram a mesma para o coletivo da sala. Sendo assim, P2 realizava uma ajuda e uma intervenção direta com aqueles que apresentavam dificuldades para respondê-las. Isso aconteceu em sete aulas (7/15), variando-se

a quantidade e os alunos que foram ajudados, no entanto, o foco da ajuda sempre girava em torno do sistema de notação alfabética e da leitura.

Na Aula 01, A5 e A14 (pré-silábico com início de fonetização e silábico, respectivamente) receberam a ajuda da professora para responder uma atividade em ficha que requeria a escrita de palavras para completar um poema que vinha sendo trabalhado na aula: *A Foca*. Para isso, ficava junto aos aprendizes, um de cada vez, repetindo as sílabas das palavras a serem escritas e forçando-os a pensarem nas correspondências sonoras (FOCA, BOLA, NARIZ, SARDINHA, BARRIGA, ESCADA).

Essa ajuda para a realização da atividade em ficha também aconteceu nas Aulas 02 e 03 com A13 (pré-silábico com início de fonetização) e A14 (silábico), respectivamente. Na Aula 02, o trabalho também era com o poema *A Foca* e, além da escrita de palavras que deveriam rimar com as palavras apresentadas em uma das questões, o aluno precisava ler o poema para responder algumas perguntas de localização de informação. Na Aula 03, a tarefa também envolvia a escrita de palavras que rimavam, no entanto, apresentavam-se as imagens dos objetos, sendo necessário apenas que as crianças identificassem as rimas e as escrevessem.

Na Aula 04, a ajuda foi direcionada a A4, A5, A6, A7, A10, A18 e A20 (alunos alfabéticos intermediários, silábico-alfabéticos, pré-silábicos e pré-silábicos com início de fonetização) para a resolução de uma questão da atividade da ficha que requeria a escrita de nomes de animais. Isso também aconteceu na Aula 06, com A5, A8, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A24 (crianças silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas consolidadas, pré-silábicas e pré-silábicas com início de fonetização), em que a docente ajudou diretamente esses aprendizes na escrita de palavras retirados do poema *A Casa* de Vinícius de Moraes (1ª atividade da esquerda para direita da Figura 36).

A ajuda e intervenção no decorrer da atividade coletiva ainda aconteceu com A13, A16 e A24 (alunos pré-silábicos com início de fonetização e silábico-alfabéticos), na Aula 15, em que a solicitação era a elaboração de um convite, com A5, A10, A17 e A19 (crianças pré-silábicas e pré-silábicas com início de fonetização), na Aula 10, onde os aprendizes também foram ajudados a escrever palavras que iniciavam com a mesma sílaba inicial da palavra “MINHOCA”, e na Aula 08, em que a tarefa de toda a classe consistia na memorização de um poema para apresentação. Para isso, P2 circulou pelos alunos organizados em grupo e proferiu uma ajuda mais direta a A6, A16, A19 e A21 (dois de nível alfabético intermediário, um pré-silábico e um pré-silábico com início de fonetização), lendo cada verso do poema e solicitando a repetição por parte das crianças.

Diante disso, P2 buscava instituir uma diferenciação dentro do trabalho coletivo, aproximando-se do que Goigoux (2016) também identificou em sua investigação: um tipo de diferenciação baseada sobre a ajuda diferenciada de uma atividade comum, que aconteceu em 20% das tarefas propostas pelos professores. Ao lado disso, também temos o gesto de apoio, já evidenciado no trabalho extra-classe, assim como a postura de acompanhamento (BUCHETON; SOULÉ, 2009), em que a docente conduzia esses momentos. Isso porque a professora dispensava uma ajuda a esses aprendizes de maneira lateral, ao passo que também se mantinha atenta ao coletivo da sala, em função do avanço da tarefa e dos obstáculos a serem superados.

Ressaltamos a concentração dessa ação na figura docente, chamando atenção para a possibilidade de compartilhar esse trabalho de ajuda e supervisão nas atividades com os alunos mais “experientes” da sala, ou seja, aqueles que apresentavam bom domínio da leitura e escrita, e, assim, ampliar essas situações de ensino-aprendizagem. Contudo, isso também era almejado por P2, que tentava instituir esses momentos de cooperação e ajuda entre os próprios alunos quando os agrupamentos eram propostos para o desenvolvimento de algumas atividades.

É importante destacar que a sala de aula já apresentava uma organização na qual as bancas eram dispostas em pares e que alguns discentes tinham lugares determinados pela docente. Tal organização era feita com vistas a possibilitar a ajuda mútua entre alguns aprendizes, de facilitar a supervisão daqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem e de manter a ordem em sala, deixando algumas crianças sentadas sozinhas, sem dupla. No entanto, houve situações em que as duplas ou grupos foram estimulados a trabalharem em conjunto, acontecendo em oito das quinze aulas observadas (8/15).

Sendo assim, P2 cooperava com a atmosfera da sala, uma vez que pretendia com os agrupamentos organizar “o encontro intelectual, relacional, afetivo e social entre indivíduos confrontados com uma situação que contém questões a serem gerenciadas em comum” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, p. 34, tradução nossa). Com isso, intencionava construir uma atmosfera que captasse a atenção dos alunos e os tornassem integrantes ativos da classe, podendo compartilhar falas, pensamentos, aprendizagens, assim como, a escuta do outro.

Nesses agrupamentos em duplas, P2 procurava agrupar as crianças que apresentavam diferentes níveis de conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética, porém não tão distantes, haja vista a intenção em propiciar a cooperação nas atividades. Diante disso, “[...] a intervenção do professor aparece como essencial para a produtividade e a efetividade do trabalho cooperativo entre alunos e para a atualização de suas contribuições potenciais para a

aprendizagem que estes realizam nas situações de sala de aula [...]” (COLOMINA; ONRUBIA, 2004, p. 292).

Sendo assim, geralmente se sentavam juntos A2 e A18 (alfabético consolidado e pré-silábico com início de fonetização), A9 e A20 (alfabético intermediário e pré-silábico com início de fonetização), A8 e A15 (silábico e alfabético consolidado), A11 e A13 (silábico-alfabético e pré-silábico com início de fonetização), A7 e A19 (silábico-alfabético e pré-silábico), A14 e A16 (silábico e pré-silábico com início de fonetização), e sozinhas as crianças A4, A12, A22 e A23. Apesar das discrepâncias de hipóteses de algumas dessas duplas, a intencionalidade da professora parecia ser justamente essa, tendo em vista seu objetivo de um ajudar o outro, conforme explicita em sua fala.

Nisso eu sou muito chata, eu digo aos meninos: **Minha gente, ajudar não é você dar a resposta. Ajudar é você tá [sic] ali com seu amigo dando um suporte a ele.** E outra coisa que eu fiz com os meninos era quem já sabia, ajudar quem não sabe. **E aí a divisão da minha turma é mais ou menos nisso, as duplas. Um que sabe mais geralmente com o que sabe menos e aí um ir ajudando o outro.** Eu também fiz esses ajustes pra poder me ajudar e ajudar a eles nesse processo (P2. Entrevista).

Já com os aprendizes que se sentavam sozinhos, embora apresentassem uma hipótese alfabética de escrita, podendo ajudar outras crianças no desenvolvimento das atividades em sala, eram mantidas sem pares devido à conversa. No entanto, muitas vezes eram colocados nos agrupamentos com a função de coordenar a atividade proposta.

Com isso, P2 revelava para o desenvolvimento de seu trabalho alfabetizador saberes ligados a “Conhecimentos de tipo pedagógico” (CHARTIER, 2007). Segundo Morais (2012, p. 115), “tais saberes são fundamentais, porque lhes permitem, na sala de aula, tomar boas decisões sobre como usar o tempo, sobre como organizar as crianças para fazer determinadas atividades (trabalho coletivo, em grupos, em duplas, individual), sobre como avaliar os desempenhos dos alunos, etc”. Ou seja, ações que facilitavam a organização e o desenvolvimento dos trabalhos em sala.

Na Aula 01, por exemplo, a professora organizou os alunos em grupos para o trabalho com jogos e colocou A12, A22 e A23, respectivamente nos grupos 01 (com níveis alfabético intermediário, silábico-alfabético, alfabético consolidado e pré-silábico com início de fonetização), 02 e 03 (ambos de nível alfabético consolidado e intermediário), para conduzir a atividade. Nesse sentido, havia uma tentativa de descentralizar a mediação das tarefas da figura da professora, que, nessa situação, aproveitou para trabalhar mais atentamente com o grupo que apresentava dificuldades. Além disso, trata-se de um “caso da utilização de

atividades e tarefas nas quais os alunos [adotam] explicitamente o papel de especialistas e [podem] explicitar ou demonstrar para os outros os conhecimentos aprendidos [...]” (ONRUBIA, 1996, p. 140).

Isso também aconteceu na Aula 02, quando foi realizada a atividade de ordenamento de versos de um poema. Nessa situação, as alunas anteriormente citadas, assim como A2, também de nível alfabético consolidado, foram colocadas enquanto “cabeça do grupo”, ajudando os demais aprendizes que apresentavam dificuldades em relação à leitura e à escrita. “Nesse caso, um dos alunos, considerado ‘especialista’ em um determinado conteúdo, instrui outro, ou outros, considerados menos competentes no conteúdo” (ONRUBIA, 1996, p. 146). É válido destacar, ainda, que nessa aula a professora passou por todos os grupos para observar como a atividade estava sendo executada, entretanto, proferiu uma maior assistência a um dos grupos, aquele em que os aprendizes demonstraram mais problemas para realizar a tarefa.

Essa prática, de descentralizar da figura da professora a ajuda nas atividades, assemelha-se a um dos esquemas evidenciados por Goigoux (2001), ao analisar padrões de uma professora de alfabetização durante o curso de uma sequência de ensino de leitura. Nessa análise, um dos esquemas abordados se refere ao “ajustamento e consideração do indivíduo no coletivo”, o que contempla muitos aspectos realizados por P2 em suas práticas, como, por exemplo, prestar atenção nos estudantes “frágeis”; observar solicitações individuais dentro do grande grupo e, a partir disso, nomear um aluno para tratar de suas dificuldades; recorrer aos alunos avançados com vistas a favorecer a resolução de problemas, entre outros aspectos (GOIGOUX, 2001).

Diante disso, P2 revelava um olhar atento à heterogeneidade da sua turma, procurando, mais uma vez, atender nas situações coletivas os alunos com dificuldades na leitura e escrita, mas integrando nas tarefas as crianças com hipóteses mais avançadas. Isso ficou perceptível na Aula 03, quando a docente formou grupos para realizar uma brincadeira na qual as crianças precisavam pensar e escrever em uma folha de ofício palavras que rimavam com as que eram faladas por ela. Para isso, os alunos que já dominavam o SEA ficaram encarregados de escreverem na folha a palavra que havia sido pensada pelo grupo e os que ainda apresentavam dificuldades foram solicitados a escreverem a palavra no quadro, sem o suporte da folha.

A intenção de chamá-los para o quadro era de estimular a reflexão acerca da escrita da palavra e, conseqüentemente, de identificar a dificuldade do aluno. Sendo assim, A14, A17, A18, A20 e A24 (crianças de nível silábico, silábico-alfabético e pré-silábico com início de fonetização) ao serem chamadas até o quadro, foram beneficiados pelo esquema profissional:

a interação professora-aluno realizada nos momentos coletivos de ensino. Nessas interações, ocorridas em duas aulas do conjunto de quinze observadas, a docente propiciava a reflexão acerca do SEA tanto para o aprendiz que era chamado para frente da sala, quanto para os demais, uma vez que essa ação era feita no coletivo.

Além disso, é válido mencionar que o momento de escrita na folha também era supervisionado por P2, que passava entre os grupos para verificar como os alunos estavam desenvolvendo a tarefa. O extrato de aula, abaixo, sinaliza a maneira como a docente interagiu com as crianças no momento em que estas eram solicitadas a escreverem as palavras no quadro em meio ao grupo classe.

P2: Presta atenção agora! Eu vou colocar uma palavra aqui no quadro e vocês vão ter que aí no grupo... vão ter que procurar uma palavra que rime com a palavra que eu vou colocar aqui no quadro. Como assim, tia? Vamos dizer... “BARRIGA”! No grupo vocês vão ter que pensar uma palavra que rima com “BARRIGA”. Agora, não pode falar alto para o colega do grupo do lado não ouvir. Então, no grupo, vocês vão pensar a palavra e vão escrever. Vai passar o papel na mão de todo mundo... A18 diz assim: “Ah! mas eu não sei escrever.”, aí o colega vai ajudar você a escrever. Eu vou dar um tempo, aí quando disser “parou” vão ter que me dizer e escrever. Então, presta atenção como se escreve, presta atenção no som, porque se tiver errado não vai marcar ponto. (Após essas orientações a professora inicia a atividade falando as palavras que os alunos precisavam rimar. Ao ditar a palavra “GALINHA” e chamar alguns alunos até o quadro, a docente se depara com a dificuldade de um dos aprendizes).

P2: Qual foi a palavra que você pensou?

A18: “GATINHA”

P2: Tente escrever aqui. “GA – TI – NHA” (O aluno escreve as duas primeiras sílabas da palavra e fica na dúvida quanto à escrita da sílaba final). P2: Como é o “NHA”? (A docente repete a palavra “GATINHA” dando ênfase ao som final e repetindo-a várias vezes até que o aluno a escreva).

P2: Bora lá! Vamos ver! Tinha que terminar em “NHA”. No grupo A, está escrito o quê? (A professora repete todas as palavras escritas no quadro pelas crianças de cada grupo e questiona aos demais se estão corretas).

(P2. AULA 03. 27/04/2016. 1º SEMESTRE).

Essa interação professora-aluno nos momentos coletivos de ensino também aconteceu na Aula 14, em que a professora propôs um jogo, “Bichos malucos”, no qual os alunos eram estimulados a criarem novos nomes de animais a partir de duas imagens que eram apresentadas pela docente. Nessa situação, dividiu a turma em dois grupos (meninos e meninas) e solicitou que duplas de crianças escrevessem as palavras criadas no quadro. Nesse momento de registro na lousa, P2 interagiu com o aprendiz, ajudando-o na reflexão acerca das correspondências fonema/grafema e também permitia a ajuda dos demais colegas do grupo.

Com isso, a professora apresentava, mais uma vez, similaridades aos esquemas que também foram analisados por Goigoux (2001) no trabalho mencionado anteriormente e que dizem respeito ao “esquema de regulação da atenção dos alunos”, como, por exemplo: trazer

um estudante para o quadro; atribuir uma tarefa para o aluno (vir mostrar uma palavra); dialogar publicamente com ele, atribuindo-lhe o papel de interlocutor potencial para todos os outros alunos da turma; tomar a sua proposta como tema de trabalho coletivo, dentre outros aspectos (GOIGOUX, 2001).

Nessas situações, proporcionavam-se momentos de reflexão e ajuda entre os pares, como também entre a professora e os alunos. Essa interação e ajuda entre os próprios aprendizes também aconteceu na Aula 06, quando a docente formou grupos<sup>23</sup> com diferentes níveis de conhecimento para a elaboração de cartões para o dia das mães. Nessa atividade, os agrupamentos favoreceram o desenvolvimento da tarefa, haja vista que os alunos com hipóteses de escrita mais consolidadas ajudaram em seus grupos os que ainda apresentavam dificuldades, possibilitando à professora dedicar um atendimento mais direto a outro grupo de aprendizes com hipóteses alfabética intermediária, silábica, pré-silábica e silábica-alfabética (A6, A8, A10 e A24).

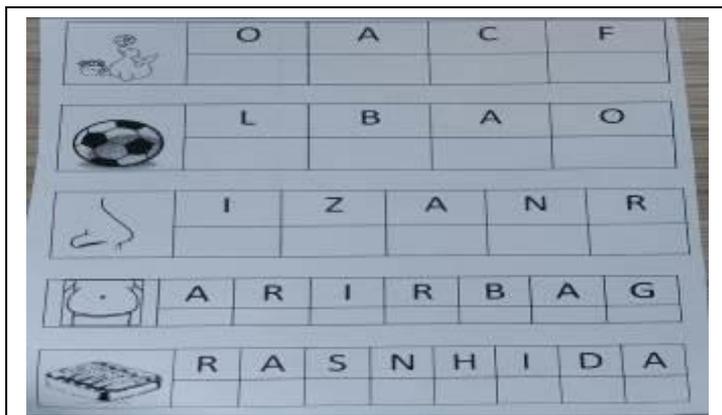
Inferimos, então, que o conhecimento de P2 sobre as diferentes hipóteses de leitura e escrita da sua turma fazia a mesma ter consciência do tipo de atendimento requerido por cada aprendiz. Ou seja, a docente sabia quais alunos conseguiriam desenvolver a atividade com a ajuda de um colega mais experiente e quais precisariam de um atendimento mais direcionado por sua mediação. Isso porque parecia haver um “planejamento detalhado e rigoroso do ensino, a observação constante de e sobre o que acontece na aula, [o que possibilitava] a atuação diversificada e elástica em função tanto dos objetivos e do planejamento desenhado como da observação e da análise que vão sendo realizadas” (ONRUBIA, 1996, p. 148).

Tal conhecimento, também refletia na mobilização de outro esquema: as atividades diferenciadas. Esses tipos de atividades, quando desenvolvidas (5/15), buscavam atender para as potencialidades das crianças. Sendo assim, as atividades diferenciadas propostas se assentavam nas possibilidades de resolução apresentadas pelos alunos, como também, na tentativa de levá-los a evoluir em suas aprendizagens. Na Aula 02, enquanto o coletivo da sala terminava o trabalho de ordenamento dos versos de um poema em grupo, P2 realizou com A14, A16, A17, A18, A19 e A20 a seguinte atividade diferenciada: ordenamento das letras para formação de palavras, conforme a Figura 37.

---

<sup>23</sup> Grupo 01: A3; A12; A13; A15; A18, com um aluno alfabético intermediário, dois consolidados e dois pré-silábicos com início de fonetização. Grupo 02: A1; A5; A9; A11; A23, com dois alfabéticos consolidados, um intermediário, um pré-silábico com início de fonetização e um silábico-alfabético. Grupo 03: A2; A4; A16; A17; A20; A21; A22, com dois alfabéticos consolidados, dois intermediários e três pré-silábico com início de fonetização. Grupo 04: A6; A8; A10; A24, formado por crianças de hipótese alfabético intermediário, silábico, pré-silábico e silábico-alfabético.

Figura 37 – Atividade diferenciada utilizada por P2. Aula 02 (25/04/2016)



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como esses alunos se encontravam no início do ano letivo em níveis iniciais de escrita – silábico e pré-silábico, no caso de A14 e A19, respectivamente, e pré-silábico com início de fonetização no caso dos demais – a atividade proposta, além das letras, apresentava imagens, com vistas a facilitar a execução da tarefa. Contudo, não se tratava de uma atividade adequada para esses aprendizes, tendo em vista que a maioria não compreendia a relação som/grafia. Isso fez com que a professora, diante da dificuldade dos alunos, precisasse os ajudar de maneira sistemática no decorrer de toda a tarefa, questionando-os sobre o nome da figura, repetindo a palavra, segmentando-a por sílabas, com vistas a forçar a comparação da letra com seu som.

Essa busca por realizar um trabalho diferenciado, assim como a inadequação da atividade, revelam o processo de construção desenvolvido por P2 para dar conta da heterogeneidade do seu grupo. Ou seja, os tateamentos que a professora vinha fazendo com vistas a encontrar uma prática que atendesse aos diferentes conhecimentos sobre a escrita alfabética dos seus alunos e os fizessem evoluir em suas aprendizagens. Afinal, “[...] uma transformação bem-sucedida paga o preço de numerosas tentativas, abortadas, fracassadas ou abandonadas” (CHARTIER, 2000, p. 164). A pouca experiência enquanto docente, forçava-a a ir experimentando caminhos em sua prática, tendo em vista a dificuldade de trabalhar com esse fenômeno em sala de aula, conforme ela sinaliza em sua fala.

**O trabalho com heterogeneidade não é fácil. Porque você tem que fazer atividades diversificadas, você tem que ter vários olhares, não é fácil! E aí como eu ainda sou nova, eu ainda tô [sic]... me organizando nisso. [...]** Eu não sei se pelo fato da minha inexperiência de sala de aula. Porque eu digo, um professor só começa a ter uma experiência maior depois de cinco anos em diante, porque aí ele já começa a ter mais domínio, mas eu acho difícil [o trabalho com a heterogeneidade], porque você pega alunos de diferentes níveis e aí a demanda da rede também é muito grande. [...] É claro que eu não quero... não vou dizer: vou chegar na minha

turma e todos os alunos vão estar no mesmo nível, tá [sic] tudo lindo e perfeito. Não vai existir. Mas assim, é difícil. É um trabalho... é... que eu digo, não é muito fácil não, porque **o professor precisa ter um tempo pra se organizar, pra organizar as atividades**. Oh! Essa atividade aqui pra esse grupo eu vou ter que fazer esse, pra esse grupo... e nem sempre você tem tempo pra fazer isso. **Eu tento fazer, até porque eu sei que os alunos não estão no mesmo nível e aí eles precisam superar. E aí eles só vão superar com a atividade que o professor vai propor pra ele**. Porque não adianta o menino tá [sic] num nível pré-silábico e eu querer empurrar pro menino escrever texto que ele não vai. Então, **eu vou ter que ajustar essa atividade pra ele** (P2. Entrevista).

Esse ajuste na atividade ficou perceptível na Aula 07, onde a professora trabalhou com jogos de alfabetização e procurou adequá-los à maioria dos grupos. Apesar dos jogos terem sido utilizados nessa aula como recurso para manter o controle da turma, percebemos a intenção da docente em propor para a maioria dos alunos esses jogos diferenciados enquanto possibilidade de reflexão sobre o SEA. Sendo assim, a sala estava dividida em grupos para a realização de uma atividade de escrita de poemas e, enquanto duas equipes escolhiam os poemas que seriam escritos na cartolina, a professora entregou jogos para as demais equipes, com vistas a não os deixar ociosos.

Para o grupo 01 (A2, A6, A16, A19 e A21), com hipóteses alfabéticas intermediárias, consolidadas, pré-silábicas e pré-silábicas com início de fonetização, foi entregue o “jogo da memória” que não exigia nenhum tipo de reflexão sobre o sistema de notação, uma vez que requeria apenas a memorização de imagens. Já para os grupos 02 e 03, os jogos exigiam outras habilidades, como, por exemplo, perceber que palavras diferentes podem ter o mesmo “pedaço” sonoro final (a rima), por meio do jogo *Caça-Rima* entregue a A8, A11, A18 e A22 (grupo 02) com níveis silábico, silábico-alfabético, pré-silábico com início de fonetização e alfabético consolidado. Com isso, dava-se às crianças a possibilidade de refletirem sobre os aspectos sonoros das palavras, permitindo aos alunos em processo inicial de alfabetização a exploração de rimas sem correspondência escrita.

O jogo *Bingo dos sons iniciais* também se mostrava pertinente para os alunos em processo inicial de alfabetização do grupo 05 (A4, A9, A13 e A20), dos quais dois aprendizes apresentavam hipóteses alfabéticas intermediárias e dois pré-silábicas com início de fonetização. Esse jogo possibilitava a análise de palavras, sons e sílabas semelhantes, permitindo os alfabéticos intermediários a consolidarem ainda mais as convenções som/grafia.

Alguns desses jogos também foram realizados como forma de atividade diferenciada na Aula 01, em que a docente formou três grupos de quatro alunos e para cada um deles distribuiu um tipo de jogo. No entanto, houve mudanças em relação às hipóteses que foram contempladas, uma vez que, nessa aula, os grupos 02 (A1, A6, A21 e A23) e 03 (A2, A9,

A15, A22), ambos de nível alfabético consolidado e intermediário, receberam os jogos *Caça-Rimas* e *Bingo do som inicial*, respectivamente, não sendo este último muito pertinente para os alfabéticos consolidados. No entanto, o foco maior da atividade parecia ser na leitura.

Já para o grupo 01 (A4, A7, A12 e A17), com níveis pré-silábico com início de fonetização, silábico-alfabético, alfabético intermediário e consolidado, foi entregue o jogo *Dado Sonoro*. Tal jogo leva o aprendiz a observar que a palavra é composta por segmentos sonoros e que esses podem se repetir em palavras diferentes, sendo adequado para os alunos em fase de apropriação do sistema alfabético, mas nem tanto para os de hipótese alfabética consolidada, que já atentam para esses segmentos em seus escritos.

Diante disso, percebemos, apesar de certas inadequações que se revelam enquanto os tateamentos docentes, uma tentativa de propor atividades pertinentes aos conhecimentos dos alunos, com vistas a avançar em suas aprendizagens. Isso também foi perceptível na Aula 09. Nessa situação, a professora que já havia realizado um trabalho de cópia e leitura do poema *Imagens da infância*, no primeiro momento da aula, dividiu a turma em dois grupos e para cada um propôs um tipo de tarefa. Para o grupo que ficou ao fundo sala (A1, A2, A3, A4, A9, A12, A15, A22 e A23), a docente solicitou a escrita de poemas, haja vista que as crianças já se encontravam em uma hipótese alfabética e para o que ficou à frente, em um trabalho junto à P2 (A5, A6, A8, A10, A11, A14, A16, A17, A18, A19, A20 e A24), com níveis que variavam desde o pré-silábico até o alfabético intermediário, a atividade no quadro solicitava a leitura de algumas palavras (PIPA, PIÃO, BONECA, CASINHA) e o desenho das mesmas, como também a identificação dessas palavras no poema que havia sido trabalhado.

À medida que os alunos à frente da sala finalizavam a tarefa, a professora formava alguns agrupamentos ou os mantinham sozinhos (A5 e A16; A8 e A17; A11, A19 e A20; A10; A18)<sup>24</sup> e entregava o alfabeto móvel para montagem de palavras ditadas por ela, mas que também pertenciam ao poema estudado. Quando esses aprendizes se deram conta que as palavras ditadas se encontravam no texto, eles começaram a procurar as palavras no poema que estava escrito no quadro para as montarem com o alfabeto móvel. É importante ressaltar, que enquanto esse grupo realizava a atividade, a docente também se dirigia ao grupo no fundo da sala para orientá-los a como finalizar a escrita do poema.

Diante disso, a proposição das atividades revela a preocupação da professora em possibilitar o avanço de todos os alunos em seus conhecimentos, no caso dos já alfabéticos de

---

<sup>24</sup> A5 e A16 – ambos pré-silábico com início de fonetização; A8 e A17 – silábico e pré-silábico com início de fonetização; A11, A19 e A20 – silábico-alfabético, pré-silábico e pré-silábico com início de fonetização; A10 – pré-silábico; A18 – pré-silábico com início de fonetização.

ler e produzir textos, no caso dos demais de compreender e consolidar as propriedades e convenções do sistema de escrita. Contudo, apesar de P2 também ter circulado no grupo de alunos alfabéticos, sentados ao fundo da sala, não houve um trabalho sistemático acerca de aspectos da produção de texto, sendo as crianças orientadas a seguirem o modelo do poema que estava exposto no quadro. Por outro lado, percebemos uma atenção mais voltada às crianças que apresentavam dificuldades em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, sentadas na frente da sala.

A escolha por atender mais diretamente um grupo, em detrimento do outro, acontecia de forma consciente por parte da docente e acabava refletindo também na progressão das aprendizagens dos alunos, conforme mostraremos mais adiante. Sendo assim, como o trabalho mais sistemático era voltado à apropriação do SEA dos alunos com mais dificuldades, era de se esperar que os avanços aparecessem entre esses aprendizes e, mais especificamente, em relação à notação alfabética do que da produção textual.

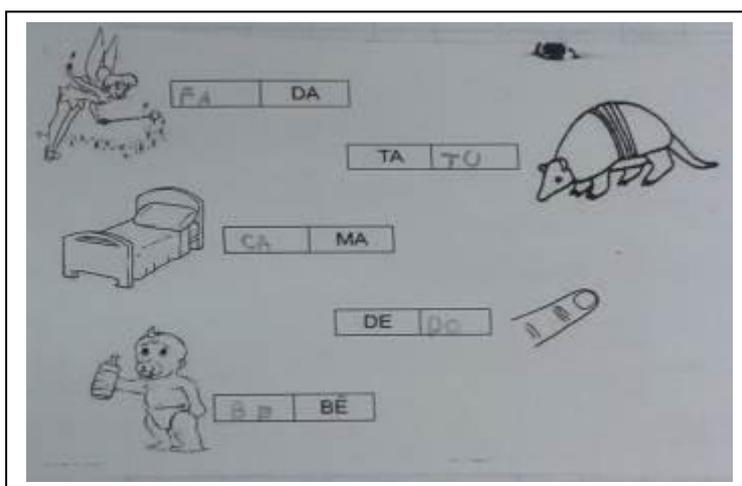
O trabalho com a produção, assim como, a organização da turma em dois grupos ao fundo e à frente da sala, também aconteceu na Aula 11. Após ter realizado a leitura do livro *A festa no céu* e ter feito uma atividade coletiva no quadro, a professora solicitou que as crianças recontassem, de maneira escrita, a história. Para isso, colocou ao fundo da sala um grupo e, com estes, formou três subgrupos para a escrita do texto por cada um dos alunos: A9, A12, A15 e A21 (que, na diagnose final, apresentavam hipóteses alfabéticas consolidadas); A1, A3, A4 e A23 (maioria de nível alfabético consolidado, havendo um aprendiz no nível intermediário); A6 e A7 (um alfabético intermediário e o outro consolidado). Com o grupo que se manteve à frente da sala (A5, A10, A11, A16, A17, A18, A19, A20 e A24), a docente se colocou como escriba, tendo em vista que os alunos, de maioria alfabética intermediária, ainda apresentavam dificuldades com o sistema de notação alfabética, assim como o alfabético inicial e silábico-alfabético, que também estavam presentes nesse grupo.

Nessa ocasião, destacamos a mudança de agrupamento realizada em relação a A6 que, nessa aula, desenvolvida no 2º semestre do ano letivo, passou para o grupo dos que já estavam alfabético consolidado, em detrimento da Aula 09, mencionada acima e que aconteceu no primeiro semestre, na qual o mesmo foi mantido no grupo de aprendizes que ainda estavam consolidando o sistema de escrita alfabética. Isso revela, portanto, o olhar atento de P2 às evoluções de seu grupo-classe.

É válido mencionar, ainda, que no momento da atividade coletiva, antes desses agrupamentos, P2 propôs uma atividade diferenciada para A14, aprendiz de nível silábico, em que o mesmo deveria completar as sílabas que faltavam nas palavras apresentadas. Tratava-se,

portanto, de uma tarefa que priorizava a consolidação do sistema de notação alfabética e que estimulava a reflexão ao nível da sílaba. Todavia, como o aprendiz apresentava uma hipótese silábica ao início do ano, passando para silábico-alfabética ao final, talvez fosse mais pertinente propor uma reflexão ao nível do fonema, colocando os quadrados referentes ao quantitativo de letras, ao invés de se referir à sílaba a ser escrita. A seguir, na Figura 38, apresentamos a tarefa respondida pelo aluno.

Figura 38 – Atividade diferenciada utilizada por P2 com o aluno 14. Aula 11 (06/09/2016)



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Para realização da mesma, a professora não proferiu nenhuma ajuda direta ao aprendiz, mas permitiu que A15, com hipótese alfabética consolidada, após finalizar sua atividade, o ajudasse, permitindo, assim, uma cooperação entre os pares. Segundo Colomina e Onrubia (2004, p. 292), esse tipo de interação “[...] se apoia precisamente na delegação da autoridade por parte do professor e na cessão aos alunos de uma parte essencial do controle e da responsabilidade sobre o que ocorre na sala de aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem”.

Ressaltamos que essa atividade realizada com A14 fazia parte de um caderno de reforço que P2 havia elaborado para este aluno, como também, para A13 e A24, que apresentavam dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. Sendo assim, sinalizamos a utilização do caderno e das atividades nele contidas como outro esquema mobilizado pela docente para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos da turma.

Esse esquema também se aproxima dos resultados da pesquisa de Goigoux (2016), que já evidenciamos anteriormente, quando tratamos do atendimento individualizado realizado ao final da aula, e que diz respeito às atividades pedagógicas complementares utilizadas pelas

professoras como forma de diferenciação pedagógica. Contudo, as atividades complementares do caderno de reforço, diferentemente das tarefas propostas pelas professoras investigadas por Goigoux (2016), eram desenvolvidas no próprio horário da aula, seguindo a seguinte dinâmica.

[De] quem eu sentia mais dificuldade de interesse, deles mesmo, assim, de aprender, de compromisso, eu criei um caderninho que aí eu fazia as atividades diferenciadas, mais diferenciadas. Que no caso era A24, A13 e A14. Aí, eu tinha o caderninho deles e aí eu fazia atividades mais específicas, extras, na verdade, com eles. Fora as que a gente fazia, fazia essas atividades extras com eles. Porque, por exemplo, tinha atividade de produção de texto, A14 não produz texto. Então, o que é que eu fazia? Eu fazia escrita de palavras com ele, aí como ele sempre terminava primeiro, porque escrita de palavras você demora menos que a produção, aí eu separava o caderno e entregava a ele, pra ele fazer. Entendesse [sic]? E, às vezes, alguma outra atividade de ciências, de matemática, que eles [A13, A14 e A24] não conseguiam acompanhar e aí eu dava essa atividade pra aproveitar. E, assim, tinha atividade que A13 não conseguia se concentrar, e aí ele terminava atrapalhando as meninas, e aí eu aproveitava e dava essas atividades pra ele fazer (P2. Entrevista).

Tal caderno começou a ser utilizado com esses alunos a partir do segundo semestre, haja vista suas dificuldades em relação à apropriação do sistema de notação alfabética e da leitura, que ainda persistia naquele momento do ano letivo. Por isso, não visualizamos a ocorrência desse esquema em outras aulas, sendo o caderno utilizado em uma das aulas observadas no segundo semestre. Analisamos os tipos de atividades propostas nesse caderno às crianças, como tarefas que procuravam contemplar as propriedades do sistema de escrita alfabética (Figura 39, a seguir).

Figura 39 – Atividades do caderno de reforço de A14

	<p>1. DESENHE AS PALAVRAS E ESCREVA-AS NA LINHA AO LADO. USE SÍLABAS PARA AJUDAR A RESOLVER ESTA QUESTÃO.</p>
<p>COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM:</p> <p>LA PA CA FA</p>	<p>PINTE AS SÍLABAS QUE FORMAM O NOME DE CADA FIGURA.</p>
	<p>Auto Ditado</p>
<p>ENCONTRE AS PALAVRAS E ESCREVA-AS PERTO DOS DESENHOS.</p> <p>CAÇA-PALAVRAS</p>	<p>Escreva em sílabas os nomes dos desenhos.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nessas atividades identificamos a intencionalidade de P2 em promover a compreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética a A13, A14 e A24. Para isso, propôs tarefas que estimulavam a reflexão sobre aspectos fonológicos das palavras, por meio da contagem de sílabas e letras, da identificação de palavras que começam com a mesma sílaba e do seu som inicial. As atividades que se assemelham a uma cruzadinha, “em que as crianças têm como pista o número de ‘casas’ onde as letras serão escritas. [...] é possível priorizar palavras que contenham determinada correspondência grafema-fonema” (MORAIS, 2012, p. 157) e elevar a reflexão a esse nível de correspondência, necessária para quem ainda se encontra no nível silábico. O quantitativo de “casas” a serem preenchidas ocasionará um conflito no aprendiz que escreve ao nível da sílaba, instigando-o a pensar ao nível do fonema e favorecendo também quem já entende que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas.

Além disso, as atividades complementares também trabalhavam com a reorganização de sílabas para a montagem de palavras, o auto ditado e o jogo caça-palavras. Através desse jogo, a docente possibilitava “[...] viver a situação de trabalhar estritamente com sequências de letras e seus equivalentes sonoros” (MORAIS, 2012, p. 153). Sendo assim, as tarefas desse caderno de reforço buscavam o desenvolvimento da “fonetização da escrita” (FERREIRO, 2001) e a consolidação das correspondências letra-som, necessárias e adequadas para os aprendizes que, ao final do ano letivo, apresentavam uma hipótese alfabética intermediária (A13), silábica (A14) e silábica-alfabética (A24).

É importante ressaltar que P2 também sinaliza o uso de algumas atividades complementares com A12, que contrariamente a esses aprendizes, apresentava uma hipótese alfabética consolidada desde o início do ano. Embora não tenhamos visualizado esse atendimento com A12 nos momentos das aulas em que observamos, a docente revela esse trabalho em sua fala na entrevista.

Da mesma forma que trazia atividades pra os meninos que tinham dificuldades, às vezes eu trazia atividades pra ela [A12]. Porque ela sempre terminava primeiro do que todo mundo. Então, eu dizia: Toma! Vai fazendo. Aí às vezes eu dizia: Não me espera não, pode ir fazendo. Eu sabia que ela conseguia fazer, então não precisava me esperar (P2. Entrevista).

Percebemos, então, que a professora também possuía “conhecimentos de tipo didáticos” (CHARTIER, 2007), tendo em vista os saberes de tipo “psicolinguístico construtivista” (MORAIS, 2012, p. 115) que a mesma demonstrava ter ao evidenciar uma concepção de escrita alfabética enquanto um sistema notacional, ao compreender as etapas do

processo de apropriação do SEA e conhecer um rol de atividades que poderiam ser ajustadas a alunos com diferentes hipóteses de escrita. Ao lado disso, enfatizamos a mobilização de diferentes esquemas e gestos para o trabalho com as atividades diferenciadas, acontecendo o atendimento a um grupo específico, a toda a classe e também a um aluno em especial, que apresentava dificuldades, conforme analisamos em suas práticas.

Por outro lado, sinalizamos a ausência do caderno de reforço com outros aprendizes que também apresentavam dificuldades de aprendizagem. Todavia, analisamos a postura de P2 como uma tentativa de possibilitar a A13, A14 e A24 uma progressão em suas aprendizagens, haja vista que os demais alunos que também apresentavam dificuldades evidenciavam avanços mais significativos e expressivos para a docente. Em outras palavras, dentro do grupo de alunos que apresentavam dificuldades, havia aquele que precisava de um atendimento ainda mais direcionado e diferenciado, tendo em vista as aprendizagens que se pretendia atingir com esse grupo, mas que não estava sendo alcançada por todos. Diante disso, discutiremos, a seguir, a evolução dos aprendizes ao longo do ano letivo, analisando o perfil de saída das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

#### **4.2.3 Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental**

Após identificarmos o perfil de entrada das crianças no início do ano letivo de 2016, de explanarmos um pouco sobre a rotina da professora e de discutirmos como o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita era contemplado em suas práticas, apresentamos, a seguir, os níveis de escrita evidenciados pelos alunos ao final do ano letivo. Com vistas a identificarmos as evoluções de cada aprendiz, elaboramos o Quadro 21, que além do perfil final, também contempla os dados do perfil inicial, já analisados anteriormente.

Quadro 21 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 2º ano

Níveis de apropriação do SEA	Identificação dos Alunos - Perfil inicial -	Identificação dos Alunos - Perfil Final -	Qtd. Inicial		Qtd. Final	
Pré – Silábico (PI)	A10, A19	—	2	8,3%	0	0%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	A5, A13, A16, A17, A18, A20	—	6	25%	0	0%
Silábico (S)	A8, A14	—	2	8,3%	0	0%
Silábico – Alfabético (SA)	A7, A11, A24	A14, A24	3	12,5%	2	8,3%
Alfabético inicial (AI)	—	A10	0	0%	1	4,1%
Alfabético intermediário (AII)	A3, A4, A6, A9, A21	A5, A8, A11, A13, A16, A17, A18, A19, A20	5	20,8%	9	37,5%
Alfabético consolidado (AIII)	A1, A2, A12, A15, A22, A23	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A9, A12, A15, A21, A22, A23	6	25%	12	50%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	—	0	0%	0	0%
Total	—	—	24	≈100%	24	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir desse quadro, podemos identificar o quanto e como os alunos avançaram em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Ao final do ano letivo, a maioria (91,5%) dos aprendizes já apresentava uma hipótese alfabética de escrita, estando 8,3% no nível silábico-alfabético. Todos os aprendizes que, inicialmente, se encontravam em níveis iniciais de escrita (pré-silábico e pré-silábico com início de fonetização) avançaram para o nível alfabético inicial ou intermediário, os de nível silábico para o silábico-alfabético ou alfabético intermediário, e os silábico-alfabético para o alfabético intermediário ou consolidado. Além disso, destacamos, ainda, as evoluções das crianças que já iniciaram o ano com uma hipótese alfabética intermediária de escrita, que também conseguiram evoluir para uma hipótese consolidada.

Por outro lado, também visualizamos a permanência de alguns aprendizes nas hipóteses silábico-alfabética (A24) e alfabética consolidada (A1, A2, A12, A15, A22, A23). Deste último grupo, nenhum aluno conseguiu avançar para uma escrita convencional, tendo em vista a dificuldade em relação ao uso adequado de algumas regras ortográficas. Contudo, isso não significa dizer que não ocorreram avanços em aspectos relacionados à produção textual, conforme evidenciaremos mais adiante.

Essa maior concentração de alunos no nível alfabético consolidado e a ausência de progressão desses aprendizes para uma escrita convencional pode ser entendida como um reflexo da maior atenção proferida aos alunos que apresentavam mais dificuldades com a escrita. Tal preocupação foi relatada na fala da professora, quando disse priorizar a

apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dessas crianças, como também, de explicitar que a consolidação da escrita convencional acontecerá ao fim do processo de alfabetização, haja vista que os alunos ainda se encontravam no segundo ano do ciclo.

Eu acho que assim... eu acho que eles ainda tão [sic] em processo de alfabetização e aí de... entra um pouco disso assim, que a nossa língua ela é muito complexa, tem regras que a gente domina, tem regras que a gente só no dia a dia vai aprender. E assim, talvez tenha uma parcela minha nesse processo, porque assim, como eu peguei, **que tinha muitos alunos que ainda não estavam alfabetizados, e aí eu precisava dar conta do que, de certa forma, não foi dado no primeiro ano.** Porque assim, é o que eu digo, se eles tivessem chegado pra mim é... não digo nem todos alfabéticos, porque aí era idealizar demais, mas assim, eu acho que pelo menos silábico-alfabético, é... quando chegasse na metade do ano provavelmente eles já estariam alfabéticos e aí a gente já taria [sic] lidando com outra dinâmica. E aí, de certa forma, eu vou dizer assim, **priorizei fazer com que os meninos que não tivessem alfabéticos,** não que eu estivesse excluindo os alfabéticos, até porque, assim, quando a gente trabalha com apropriação, quando a gente trabalha com regrinha,s eles também veem, mas aí eu acho que, assim, foi a questão da ênfase maior no caso dos meninos **que precisavam ainda se apropriar, que estavam iniciais no pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, pra chegar no nível deles** (P2. Entrevista).

Essa atenção foi importante, pois possibilitou que nenhum aluno terminasse o ano letivo sem compreender **o que** a escrita representa/nota (MORAIS, 2012). Com a aprendiz que se manteve no nível silábico-alfabético (A24), foi possível identificarmos no trabalho desenvolvido com vistas ao atendimento da heterogeneidade, a mobilização de esquemas e gestos profissionais com essa aprendiz, como o uso do caderno de reforço e o atendimento individualizado, permeado do gesto de apoio, realizado em momentos da aula e também extraclasse, conforme já analisamos.

Embora os demais aprendizes que foram submetidos a essas práticas tenham conseguido evoluir em suas hipóteses de escrita, percebemos com A24 que essas ações não surtiram o mesmo efeito. Para a professora, as dificuldades dessa aluna tinham influência de algum tipo de deficiência não diagnosticada, que atreladas ao seu desinteresse escolar e alta incidência de faltas refletia nessa ausência de progressão.

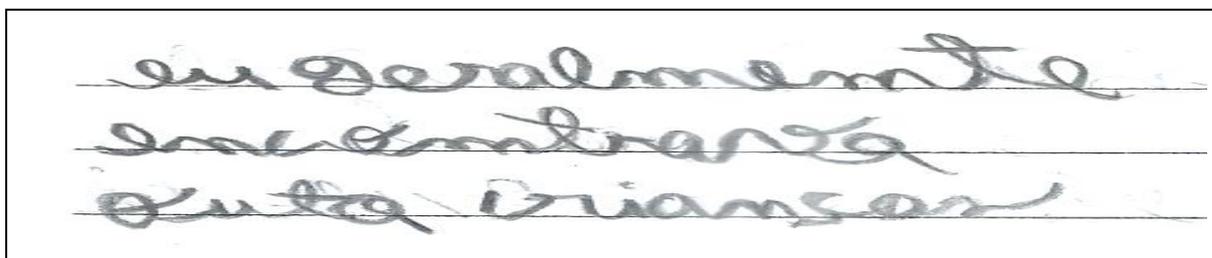
É válido destacar, que para além dessas práticas realizadas em sala por P2, A24 ainda participava, segundo a professora, de um reforço escolar. “Mas A24 faltava muito, aí fica muito difícil e eu também não sei como era esse reforço. Se ela ia, se ela faltava [...]” (P2. Entrevista). Isso tem a ver com os fatores extraescolares que poderiam contribuir para os avanços dos conhecimentos das aprendizagens de escrita dos alunos. Apesar desse não ser o foco de nossa investigação, é interessante ressaltar que algumas das crianças que conseguiram

evoluir, além de terem uma atenção especial da professora no tratamento da heterogeneidade, frequentavam espaços de reforço escolar, sendo esse aspecto incentivado pela professora.

**Esses alunos que eu vejo com mais dificuldade, eu sempre converso com as mães pra ter um suporte em casa**, seja numa aula de reforço, seja vindo pra cá, pro [sic] Mais [Educação<sup>25</sup>]. Mas os meus não vieram, pelo menos esse ano não. Eu vou lutar pro [sic] próximo ano eles conseguirem vim [sic] ter esse reforço aqui, entendesse [sic]? Porque aqui a gente consegue, como a gente conhece (nome da professora do Mais Educação) que é a que dá reforço, aí a gente tá [sic] mais junto, aí consegue ter um trabalho e acompanhar o trabalho, entendesse [sic]? Do que fora. A de A24 mesmo, tinha reforço fora, A5 ela tinha reforço fora, foi A5... A13 também teve reforço fora, mas assim, uma coisa que eu achei bacana e acho legal de falar é que **esse reforço fora ajudou muito também. Porque aí deu um suporte a gente pra o trabalho com os meninos**. Por mais que eu não conseguisse acompanhar e ver como era esse trabalho fora, mas pelo menos era um “pelo menos”, pra ajudar (P2. Entrevista).

Sendo assim, ressaltamos, assim como P2, a influência desse reforço extraescolar no salto qualitativo dos aprendizes que tiveram a oportunidade de usufruir desses espaços, com exceção de A24, que não conseguiu avançar para uma hipótese alfabética. Além dos alunos mencionados na fala acima, a docente ainda evidencia A14, A12 e A15 como aprendizes que também participaram dessas práticas de reforço escolar. No caso dos dois últimos, tratavam-se de crianças que apresentavam hipóteses alfabéticas consolidadas desde o início do ano e que não evoluíram para uma escrita convencional por seus escritos mostrarem problemas ortográficos. Entretanto, não podemos associar essa permanência em uma mesma hipótese como ausência total de evolução. Abaixo, nas Figuras 40 e 41, evidenciamos o texto produzido por A15 ao início e final do ano letivo e que nos mostra avanços significativos em relação à sua produção textual.

Figura 40 – Escrita de texto de A15 na diagnose inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

<sup>25</sup> O Mais Educação é um programa criado pelo Ministério da Educação, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Figura 41 – Escrita de texto de A15 na diagnose final

eu gosto muito de ler livros e sempre  
me concentro quando eu vou ler livros  
e vou ler quando eu vou ler e leio  
bem distraído para eu não me perder  
no texto e me distraio

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Enquanto ao início do ano, A15 apresentou uma produção com palavras que foram copiadas do texto de referência posto na atividade diagnóstica (o que acarretou em sua não análise no perfil inicial, conforme mencionaremos mais adiante), ao final visualizamos um texto com estruturação e encadeamento de ideias, assim como palavras do próprio repertório do aprendiz. Apesar de estar na mesma hipótese de escrita no momento de ambas as produções, sinalizamos, com isso, os avanços obtidos em relação aos aspectos textuais, evidenciando que o aluno pode progredir em suas aprendizagens mesmo se permanecer durante o ano no mesmo nível de apropriação do SEA.

Por outro lado, coadunando com o que a docente expôs anteriormente, acreditamos que o domínio dos aspectos ortográficos e, conseqüentemente, da escrita convencional seriam consolidados ao final do ciclo de alfabetização e como P2 iria acompanhar a turma no ano seguinte, já tinha consciência do que os alunos sabiam e o que ainda precisavam aprender. As práticas mobilizadas pela docente em sala de aula, em especial no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos alunos, nos leva a crer que o domínio da escrita alfabética e a condição de alfabetizado com esses aprendizes serão consolidados no próximo ano escolar.

Diante disso, o perfil final ora apresentado sinaliza os avanços que a maioria das crianças obteve em seus conhecimentos sobre a escrita, progredindo tanto os alunos que apresentavam dificuldades em compreender as propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética, quanto os alfabéticos intermediários e consolidados, que já compreendiam esse funcionamento ao início do ano. É importante ressaltar, ainda, que essas progressões também interferiram no quesito referente à produção de textos, conforme expomos acima com

A15. A seguir, evidenciamos de modo detalhado a análise do relato de experiência solicitado aos alunos ao final do ano letivo.

A produção foi realizada com os 22 aprendizes que se encontravam na hipótese alfabética de escrita, entretanto, só foram analisados os relatos Legíveis (16), sendo desconsiderados os Ilegíveis (1), com Baixa Legibilidade (4) e uma (1) produção que se tratava de uma cópia de palavras do texto de referência posto na atividade. Essa incidência de textos Ilegíveis e com Baixa Legibilidade reafirma a perspectiva de Moraes (2012), de que estar na hipótese alfabética é diferente de estar alfabetizado. Isso porque, segundo o autor, para que o aluno passe de uma condição à outra, faz-se necessário um cuidadoso e sistemático processo de ensino-aprendizagem acerca das convenções som-grafia.

Vejamos, então, como as produções contemplaram as categorias propostas para a análise dos textos. Para isso, na Tabela 1, a seguir, trazemos também os dados apresentados no perfil inicial, com vistas a identificarmos as progressões dos oito aprendizes que tiveram suas produções analisadas na primeira diagnose, anteriormente explicitada, como também dos textos legíveis analisados na diagnose final.

Tabela 1 – Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos do 2º ano

C	Perfil Inicial							Perfil Final						
	NA	PA	PL	TOTAL	NA	PA	PL	TOTAL	NA	PA	PL	TOTAL		
				≈100%				≈100%					≈100%	
PT1	5	62,5%	2	25%	1	12,5%	8	1	6,25%	7	43,75%	8	50%	16
PT2	-	0%	2	25%	6	75%	8	-	0%	4	25%	12	75%	16
PT3	2	25%	4	50%	2	25%	8	4	25%	4	25%	8	50%	16
PT4	-	0%	5	62,5%	3	37,5%	8	3	18,75%	7	43,75%	6	37,5%	16
PT5	2	25%	5	62,5%	1	12,5%	8	3	18,75%	6	37,5%	7	43,75%	16
PT6	5	62,5%	1	12,5%	2	25%	8	3	18,75%	7	43,75%	6	37,5%	16
PT7	5	62,5%	3	37,5%	-	0%	8	7	43,75%	7	43,75%	2	12,5%	16

Fonte: Dados da pesquisa (2016). C: Categorias; NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

Embora não possamos fazer uma comparação direta entre os quantitativos evidenciados em cada uma das categorias dos perfis iniciais e finais, tendo em vista que a quantidade de crianças que participaram de ambas as diagnoses foi diferente (onze na primeira e vinte e duas na segunda), faremos, nesse primeiro momento, uma análise geral das categorias de análise em ambos os perfis. Depois disso, realizaremos uma análise, por meio do quadro “identificação dos alunos”, apenas dos discentes que tiveram suas produções analisadas, destacando em negrito no perfil final apenas os aprendizes que também participaram da diagnose inicial, com vistas a analisarmos suas possíveis progressões.

No início do ano, do total de 24 (vinte e quatro) crianças da turma, 13 (treze) não fizeram a atividade de escrita de texto na primeira diagnose, por não estarem na hipótese alfabética, e 3 (três) não tiveram suas produções analisadas por apresentarem textos ilegíveis e com baixa legibilidade. Na diagnose final, o número dos que não fizeram a produção textual reduziu para 2 (dois), sendo um pouco maior o número de produções ilegíveis (6). No entanto, essa visão geral já revela o quanto os alunos evoluíram ao longo do ano letivo, haja vista a maior incidência de aprendizes no perfil final.

Ao observarmos a categorização referente ao primeiro aspecto analisado (PT1), percebemos que, na diagnose inicial, a maioria dos alunos não atendeu ao quantitativo mínimo de palavras no texto (62,5%), e que, na diagnose final, esse número foi reduzido (6,25%), sendo maior o número de crianças que ao final do ano atendia a esse aspecto parcialmente (43,75%) e plenamente (50%), em comparação com a diagnose inicial 25% e 12,5%, respectivamente.

Em relação à segmentação do texto (PT2), foi grande o quantitativo de crianças (75%) que conseguiu segmentar suas produções corretamente ao final do ano letivo, assim como no perfil inicial (75%), mantendo-se a mesma porcentagem de crianças que não atendia (0%) e atendia parcialmente (25%) esse quesito no início e ao final do ano. Podemos analisar essa alta incidência da correta segmentação dos textos em conformidade à evolução dos níveis de apropriação do sistema de escrita, haja vista que a consciência de separar as palavras uma das outras também é adquirida no processo de consolidação do princípio alfabético.

O uso da escrita com correção ortográfica (PT3) foi plenamente atendida por apenas 25% dos aprendizes na diagnose inicial, enquanto que na final esse número subiu para 50%. A subcategoria “Não atende” se manteve em 25% em ambos os perfis, ao passo que no item “atende parcialmente”, 50% dos que fizeram o relato na diagnose inicial atenderam parcialmente à escrita com correção ortográfica, reduzindo para 25% na diagnose final. Essa redução se explica pelo fato de no perfil final ter aumentado a quantidade de aprendizes que conseguiu atender plenamente o uso da escrita com a devida correção ortográfica (de 25% para 50%).

No que diz respeito à adequação aos propósitos de situação de escrita (PT4), analisamos que os alunos ainda apresentavam certa dificuldade nessa categoria, sendo alta a incidência de aprendizes que contemplavam parcialmente esse aspecto ao início (62,5%) e final (43,75%) do ano. Apesar disso, é possível observarmos uma diminuição no que se refere ao percentual (de 62,5% no perfil inicial para 43,75% no final), tendo em vista o quantitativo de crianças que participaram de ambas as diagnoses. Contudo, inferimos que, no

desenvolvimento do trabalho ao longo do ano letivo, ainda faltavam mais atividades dessa natureza, na qual fossem criados situações e propósitos reais de uso da escrita (SOARES, 2006; GERALDI, 1997).

O conhecimento acerca das características do gênero (PT5) foi um quesito no qual a maioria (62,5%) das crianças no perfil inicial atendeu parcialmente, havendo uma diminuição de percentual no final, passando de 62,5% para 37,5%. Na subcategoria “atende plenamente” passou para 43,75%, em detrimento de 12,5%, no perfil inicial. A coesão (PT6) aumentou de 12,5% para 43,75%, no item “atende parcialmente” e de 25% para 37,5% na subcategoria “atende plenamente”, havendo uma diminuição significativa no quesito “não atende” de 62,5% para 18,75%.

Por fim, em relação à estruturação dos períodos do texto (PT7), percebemos uma dificuldade dos alunos, tanto no início quanto no final do ano, em contemplar esse aspecto nas produções. Na diagnose inicial, foi grande a quantidade de aprendizes que não atendeu a essa categoria em suas produções (62,5%), inexistindo textos que contemplassem esse aspecto plenamente. Já na diagnose final, foi tímida a quantidade de crianças que atendeu plenamente à estruturação (12,5%), sendo equivalente o número de alunos que “não atenderam” e “atenderam parcialmente” (43,75%).

Diante disso, percebemos que as crianças, mesmo estando com uma hipótese alfabética de escrita, não conseguiram desenvolver textos com boa estruturação entre os períodos. Isso revela a necessidade de um trabalho para além da apropriação do sistema de escrita e que envolva a análise e reflexão sobre o texto, criando situações que sejam constantes e variadas, pois o aluno precisa de atividades sistematizadas para conseguir produzir um texto mais elaborado (MELO; SILVA, 2007).

Contudo, como o quantitativo de crianças que participaram de ambas as diagnoses não foi o mesmo, haja vista o maior número de alunos na hipótese alfabética ao final do ano letivo, essa visão geral não possibilita uma análise individual e mais detalhada acerca das progressões de cada um dos aprendizes. Para isso, elaboramos o Quadro 22, abaixo, que identifica quais são os alunos que, na tabela anterior, são quantificados em cada subcategoria de análise. A partir disso, conseguiremos visualizar quem são as crianças que participaram de ambas as diagnoses, que no quadro estão destacadas em negrito, suas possíveis evoluções e quais as que participaram apenas da diagnose final<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Salientamos que as crianças aqui sinalizadas como participantes “apenas do perfil final” dizem respeito aos aprendizes que tiveram suas produções analisadas somente na diagnose do final do ano letivo. Com isso, queremos dizer que estes alunos podem ter participado da diagnose inicial, mas não tiveram suas produções

Quadro 22 – Identificação dos alunos do 2º ano participantes das diagnoses iniciais e finais de escrita de texto

Identificação dos Alunos						
Perfil Inicial				Perfil Final		
C	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT1	A3, A4, A9, A21 e A22	A2, A23	A12	A3	A1, A7, A8, A11, A18, A20 e A21	A2, A4, A6, A9, A12, A15, A22, A23
PT2	—	A9 e A21	A2, A3, A4, A12, A22 e A23	—	A6, A7, A8 e A18	A1, A2, A4, A3, A9, A11, A12, A15, A20, A21, A22 e A23
PT3	A9 e A21	A2, A3, A12 e A22	A4 e A23	A6, A8, A18 e A20	A9, A11, A15 e A21	A1, A2, A3, A4, A7, A12, A22 e A23
PT4	—	A2, A3, A4, A9 e A21	A12, A22 e A23	A3, A9 e A15	A1, A6, A8, A11, A20, A22 e A23	A2, A4, A7, A12, A18 e A21
PT5	A9 e A21	A2, A3, A4, A22 e A23	A12	A11, A15 e A20	A1, A3, A6, A8, A9 e A23	A2, A4, A7, A12, A18, A21 e A22
PT6	A3, A4, A21, A22 e A23	A9	A2 e A12	A9, A20 e A23	A1, A3, A6, A7, A8, A11 e A18	A2, A4, A12, A15, A21 e A22
PT7	A3, A4, A9, A21 e A22	A2, A12 e A23	—	A3, A6, A8, A9, A11, A20 e A23	A1, A4, A7, A15, A18, A21 e A22	A2 e A12

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir desse quadro, identificamos na categoria PT1, referente ao quantitativo mínimo de palavras, que das cinco produções que não atendiam a esse quesito no início do ano, apenas uma se manteve (A3) na análise final, enquanto que as demais, incluindo a subcategoria “atende parcialmente”, evoluíram para os níveis subsequentes. Sendo assim, a maioria dos alunos (75%) que atendeu plenamente ao quantitativo mínimo de palavras na diagnose final foram as crianças que participaram da primeira diagnose, demonstrando que estes aprendizes progrediram nessa categoria de análise. Essa progressão também pode ser percebida nos alunos que participaram apenas do perfil final (8 alunos), tendo em vista as produções que contemplaram parcialmente (75%) e plenamente (25%) essa categoria.

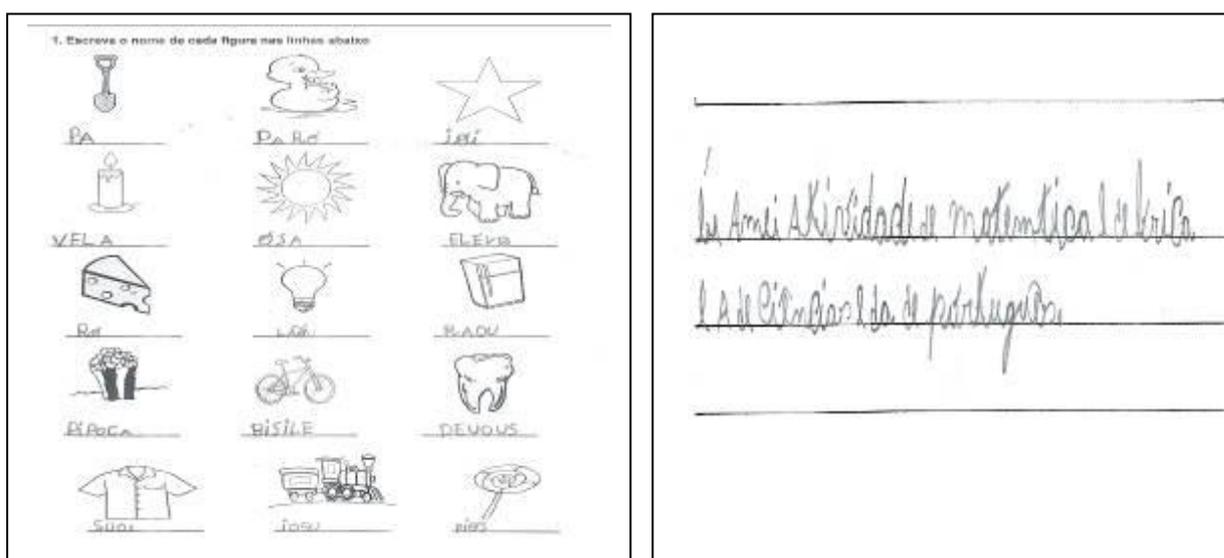
É importante ressaltar que estes alunos que contemplaram plenamente a categoria PT1 se tratavam de aprendizes que haviam feito o relato de experiência solicitado na diagnose inicial, mas que não foram incluídos na análise pelo fato das suas produções não apresentarem legibilidade. Logo, percebemos que os mesmos progrediram nesse aspecto, como também na apropriação do sistema alfabético, o que os levou, em certa medida, a contemplar a referida categoria de análise.

---

analisadas no perfil inicial pelo fato dos seus textos terem sido incluídos no grupo de ilegíveis ou com baixa legibilidade.

Em relação à segmentação correta do texto, categoria PT2, sinalizamos a evolução de dois aprendizes (A9 e A21) que no perfil inicial segmentavam parcialmente seus textos, para uma segmentação plena ao final do ano letivo. Já os alunos que não participaram da diagnose inicial (8 aprendizes) evidenciaram produções que contemplavam parcialmente (50%) e plenamente (50%) esse aspecto. Diante disso, observamos avanços tanto das crianças que realizaram as atividades no início e final do ano, quanto daquelas que apenas participaram da diagnose final, haja vista a existência de produções desses alunos na subcategoria PL. Destes, destacamos A11, que na diagnose inicial se encontrava na hipótese silábico-alfabético e, por esse motivo, não participou da atividade de escrita do relato, e na diagnose final contemplou plenamente a segmentação correta do texto. Vejamos, através da Figura 42, a seguir, suas produções.

Figura 42 – Escrita de palavras e escrita de texto de A11 ao início e final do ano letivo



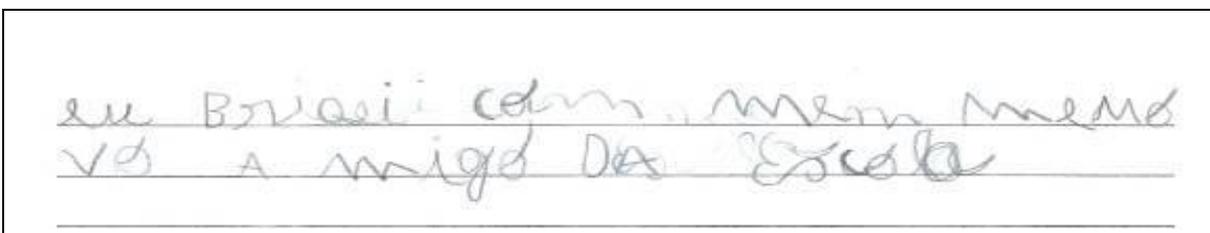
Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A progressão também aconteceu na categoria referente ao uso da escrita com correção ortográfica (PT3) em que os alunos que se encontravam nas subcategorias “não atende” (A9 e A21) e “atende parcialmente” (A2, A3, A12 e A22) na diagnose inicial, evoluíram na diagnose final para “atende parcialmente” e “atende plenamente”, respectivamente. Além disso, as oito crianças que participaram somente da diagnose final demonstraram dificuldades em atender plenamente essa categoria, apenas 25% a fizeram, havendo 50% que não escreveram com correção ortográfica e outros 25% que escreveram parcialmente. Isso evidencia, mais uma vez, que não podemos confundir o fato da criança “‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’” (MORAIS, 2012, p. 65).

No que diz respeito à adequação aos propósitos de situação de escrita (PT4), analisamos que os alunos ainda apresentavam certa dificuldade nessa categoria. É possível vermos alternância de dois aprendizes (A3 e A9), que, inicialmente, atendiam parcialmente a esse quesito e passam, na diagnose final, a não atender aos propósitos de situação de escrita, como também duas outras crianças (A22 e A23), que, inicialmente, atendiam plenamente e, no perfil final, passaram a atender parcialmente, e que pode ser reflexo da ausência de uma prática docente que contemplasse de modo mais sistemático esse aspecto ao longo do ano letivo. Dos oito alunos que participaram apenas da atividade final, a maioria contemplou essa categoria parcialmente (62,5%), havendo dois (25%) que atenderam plenamente.

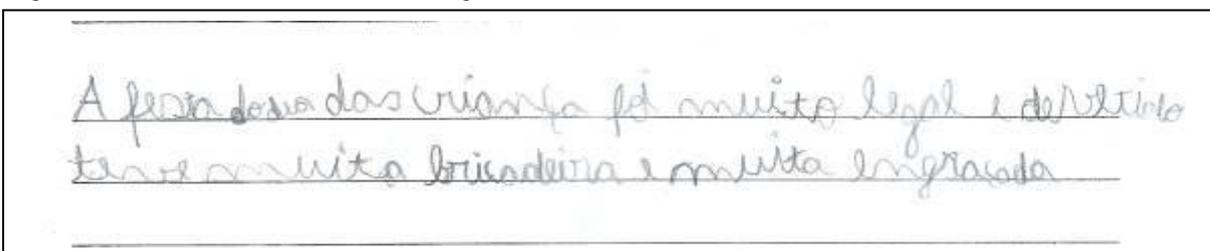
As dificuldades também se apresentaram em relação à coesão (PT6) e à estruturação dos períodos do texto (PT7). Houve alunos que se mantiveram na mesma subcategoria (NA) em ambas as diagnoses (A23 na categoria PT6, A3 e A9 na categoria PT7) e outros que passaram da subcategoria PA, no perfil inicial, para NA, no perfil final (A9 na categoria PT6 e A23 na categoria PT7). No entanto, também teve crianças que evoluíram (A21 e A22), passando da subcategoria “não atende” para “atende plenamente” no perfil final em relação à coesão (PT6), conforme observamos na diagnose ilustrada pelas Figura 43 e 44, abaixo.

Figura 43 – Escrita de texto de A21 na diagnose inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 44 – Escrita de texto de A21 na diagnose final



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

É válido ressaltar que das crianças que tiveram suas produções analisadas apenas no perfil final, a maioria (75%) atendeu parcialmente o quesito referente à coesão (PT6),

existindo um equilíbrio em relação à estruturação dos períodos (PT7), no qual metade (50%) não atendeu a esse aspecto e a outra metade (50%) atendeu parcialmente.

Os aprendizes demonstraram, ainda, ter certo conhecimento acerca das características do gênero (PT5), atendendo a essa categoria parcialmente ou plenamente em seus textos. Somente duas crianças (A3 e A23) continuaram atendendo parcialmente esse aspecto na diagnose final, ao passo que os demais evoluíram. Dessa evolução, chamamos a atenção para A21, que passou da subcategoria “não atende”, no perfil inicial, para “atende plenamente” no perfil final. Em relação aos oito aprendizes que não realizaram a diagnose no início do ano, houve uma equivalência nas subcategorias “não atende” (37,5%) e “atende parcialmente” (37,5%), havendo apenas duas crianças que evidenciaram plenamente conhecimento acerca das características do gênero.

Diante do exposto, ressaltamos a maior quantidade de aprendizes que participaram dessa diagnose final, fruto dos avanços ocorridos em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, como também as progressões dos alunos que realizaram ambas as diagnoses e a atividade final. Além disso, também destacamos as dificuldades evidenciadas pelas crianças em relação a algumas categorias de análise do texto, tendo algumas delas persistido ao longo do ano letivo e outras (as que apenas participaram da diagnose final) não atendido ou atendido parcialmente aos aspectos solicitados. A seguir, passamos para a análise das práticas desenvolvidas pela docente do 3º ano, assim como do perfil apresentado por seus alunos no início do ano.

#### 4.3 PROFESSORA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P3)

##### **4.3.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do 3º ano e a organização da rotina da professora (P3)**

O Quadro 23, abaixo, apresenta o perfil de entrada, no ano letivo de 2016, dos alunos do 3º ano do ciclo. A partir dele, conseguimos identificar a heterogeneidade de conhecimentos acerca do sistema de escrita evidenciada pela turma ao início do ano, como também as hipóteses de escrita apresentadas por cada aprendiz.

Quadro 23 – Perfil inicial de escrita dos alunos do 3º ano

<b>Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial</b>	<b>Identificação dos Alunos</b>	<b>Qtd.</b>	
Pré – Silábico inicial (PI)	A19	1	3,8%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	—	0	0%
Silábico (S)	—	0	0%
Silábico – Alfabético (SA)	A7, A15	2	7,6%
Alfabético inicial (AI)	—	0	0%
Alfabético intermediário (AII)	A1, A2, A4, A6, A8, A9, A11, A16, A18, A24, A25, A26	12	46,1%
Alfabético consolidado (AIII)	A3, A5, A10, A12, A13, A14, A17, A20, A21, A22, A23	11	42,3%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	0	0%
Total	—	26	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Diante do exposto, percebemos que a maioria dos aprendizes (88,4%) se encontrava em uma hipótese alfabética de escrita, estando apenas uma criança (3,8%) no nível inicial do SEA (fase pré-silábica) e duas (7,6%) em níveis transitórios (silábico-alfabético). Sendo assim, há uma concentração de alunos que apresentam diferentes conhecimentos em relação ao nível alfabético, no que diz respeito ao domínio do valor sonoro convencional dos grafemas. Trata-se, portanto, de uma heterogeneidade comum a esse ano do ciclo no Brasil, haja vista que, no 3º ano, espera-se que as crianças já compreendam o funcionamento do sistema de escrita alfabética e possam consolidar essa apropriação. Tal consolidação, realizada com vistas à efetivação da escrita convencional, também envolve a compreensão acerca das normas ortográficas, pois o fato da criança apresentar uma hipótese alfabética consolidada não garante que ela domine todas as convenções ortográficas.

Nessa direção, ressaltamos que nenhum dos aprendizes apresentava escritas convencionais ao início do ano letivo, sendo equivalente o quantitativo de crianças que escreviam com razoável domínio das correspondências sonoras (46,1%) e aqueles que escreviam com bom domínio das correspondências, mas com falhas na ortografia (42,3%). Diante disso, percebemos que a maioria dos aprendizes (88,4%) já evidenciava, no início do ano, bons desempenhos no modo de pensar o SEA, escrevendo com razoável ou bom domínio das correspondências fonema/grafema.

Isso acaba influenciando no perfil de algumas categorias de escrita de texto dos alunos, conforme podemos perceber no Quadro 24, abaixo, onde é apresentado o nível de heterogeneidade da classe no quesito referente à produção de um relato de experiência. Tal produção foi realizada apenas com os 23 alunos que, no quadro acima, encontravam-se na hipótese alfabética de escrita. Desse quantitativo de aprendizes, somente 18 textos, aqueles classificados como Legíveis, foram analisados nas categorias a seguir. Os demais foram

classificados como Ilegível (1) e com Baixa Legibilidade (4) não entrando, portanto, nessa análise inicial.

Quadro 24 – Categorias de análise do perfil inicial de escrita de texto dos alunos do 3º ano

Categorias	Perfil Inicial			Identificação dos alunos		
	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT1 – Quantitativo mínimo de vinte palavras.	1	2	15	A5	A6 e A10	A1, A2, A3, A9, A12, A13, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A24 e A26
PT2 – Segmentação correta.	—	6	12	—	A2, A9, A12, A13, A21 e A26	A1, A3, A5, A6, A10, A14, A16, A17, A20, A22, A23 e A24
PT3 – Uso da escrita com correção ortográfica.	—	9	9	—	A1, A2, A5, A6, A9, A12, A21, A24 e A26	A3, A10, A13, A14, A16, A17, A20, A22 e A23
PT4 – Adequação aos propósitos de situação de leitura.	3	5	10	A3, A5 e A23	A6, A13, A16 e A20	A1, A2, A9, A10, A12, A14, A17, A21, A24 e A26
PT5 – Conhecimento acerca das características do gênero.	2	6	10	A3 e A23	A5, A6, A10, A12, A13 e A26	A1, A2, A9, A14, A16, A17, A20, A21, A22 e A24
PT6 – Coesão.	1	9	8	A5	A1, A2, A3, A6, A9 e A13, A14, A23, A24	A10, A12, A16, A17, A20, A21, A22 e A26
PT7 – Estruturação dos períodos do texto.	1	10	7	A5	A2, A3, A6, A9, A10, A13, A22, A23, A24 e A26	A1, A12, A14, A16, A17, A20 e A21

Fonte: Dados da pesquisa (2016). NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

É possível identificarmos que, na maioria das categorias elencadas, grande parte dos alunos já atendia plenamente aos aspectos analisados, sendo a categoria referente à coesão e à estruturação dos períodos do texto os pontos em que a maioria dos aprendizes ainda apresentava certa dificuldade, atendendo a esse quesito de maneira parcial. No mais, percebemos que a maioria das produções já apresentava um quantitativo de palavras mínimo para que os textos fossem compreendidos e pudessem expressar as experiências vivenciadas no relato solicitado, além de evidenciar corretamente a segmentação entre as palavras, de adequar o texto aos propósitos de situação de leitura, de apresentar coesão e conhecimento sobre o gênero relato de experiência. Todavia, a categoria referente ao uso da escrita com correção ortográfica ainda se apresentava de maneira equilibrada entre os itens: atendem parcialmente ou plenamente, revelando as dificuldades que alguns alunos ainda possuíam em relação à ortografia correta das palavras e às necessidades de apropriação das normas ortográficas por aqueles que já se encontravam na hipótese alfabética de escrita.

No que diz respeito à rotina desenvolvida pela docente, apresentamos abaixo, no Quadro 25, as atividades realizadas ao longo das quinze aulas observadas.

Quadro 25 – Rotina de atividades da professora do terceiro ano (P3) em 2016

Atividades / Observações	1º Semestre										2º Semestre				
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Acolhida no pátio da escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Arrumação do Cantinho da Leitura	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Escrita da Rotina	3	3	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3
Chamada	4	4		4	4	3	4	4	4	4	4	6	4	4	4
Leitura	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5
Produção de texto e/ou Cantinho da leitura	6	8									6/8				
Projeto Cidadania												8		10	6/8
Atividade em ficha ou folha e/ou Cantinho da leitura	7		5	6/8		5/7	7/9	6/8					6/8	6/8	
Atividade no quadro					6										
Jogos de alfabetização		6							6						
Recreio	8	7	7	7	8	6	8	7	7	6	7	7	7	7	7
Correção e/ou resolução e/ou socialização coletiva da atividade	9		6		7			9						9	
Para Casa	10				9		6			9			9		
Avaliação da aprendizagem			8	9	10							5			
Ida à biblioteca da escola		9						10							
Correção da tarefa de casa						8									
Atividade de Matemática						9									
Atividade com o Livro Didático de Português										7					
Uso do Dicionário										8					

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir do exposto, identificamos que algumas atividades eram frequentes na prática de P3, repetindo-se em todas as aulas de maneira sequencial. Sendo assim, após a acolhida no pátio, realizada pela escola com todos os alunos, a docente se dirigia à sala de aula e lá iniciava sua rotina arrumando o “Cantinho da Leitura”, geralmente com a ajuda de dois alunos que, sozinhos ou juntamente com a professora, espalhavam sobre duas mesas ao fundo da sala os livros de história guardados no armário. Embora precisasse ser organizado todos os dias, o “Cantinho da Leitura” era um espaço fixo na sala, tendo, na parede onde as mesas ficavam

encostadas, o indicativo desse lugar. Além disso, o mesmo também integrava as atividades que eram desenvolvidas na aula, sendo utilizado como um recurso de “controle”: à medida que os alunos terminavam as tarefas solicitadas (em ficha ou de produção), a professora orientava os mesmos a escolherem um livro nesse espaço, com vistas a não ficarem ociosos e nem atrapalhando os colegas que ainda estavam finalizando a atividade.

Após a arrumação do “Cantinho da Leitura”, P3 escrevia a rotina no quadro, evidenciando para os discentes o que seria trabalhado no dia de aula, realizava a chamada e iniciava a votação para a escolha do livro que seria lido como “Leitura deleite”. Os livros colocados para votação eram trazidos pelas próprias crianças que os haviam escolhido na biblioteca da escola ou em seus acervos pessoais. Para possibilitar a escolha dos alunos, a docente sempre mostrava a capa do livro, lia o título e a sinopse das obras que apresentavam esse resumo, após isso abria para votação das crianças. O livro que recebia a maior quantidade de votos era lido pela professora.

Em muitos desses momentos de “Leitura deleite”, havia a utilização de algumas estratégias de compreensão leitora, como a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos; o estabelecimento de previsões; encontrar ou gerar a ideia principal; responder perguntas sobre o texto e elaborar resumos (SOLÉ, 1998). Todavia, houve algumas aulas em que essa prática foi desenvolvida de maneira diferente, sem a mobilização dessas estratégias, sendo a leitura realizada pelos próprios alunos através de um reconto (Aula 01), de um trava-língua (Aulas 06 e 07) e de provérbios populares (Aula 14), ou o livro foi pré-definido pela docente (Aulas 03, 05, 08 e 12), tendo em vista a relação que a mesma pretendia estabelecer entre a história contada e as atividades que seriam desenvolvidas posteriormente. Esse tipo de leitura que não se caracterizava como deleite, mas como atividade, também aconteceu na Aula 11, em que as crianças foram estimuladas a lerem cantigas e parlendas trazidas por elas, conforme P3 havia pedido em aula anterior para o trabalho com o folclore.

É válido destacar que os momentos de “Leitura deleite” também eram utilizados pela professora para estimular os alunos a escutar atentamente e a opinar, respeitando a vez e o momento de falar do colega. Além disso, percebemos uma tentativa de capacitar as crianças para a argumentação, explicação e exposição de ideias, como também para o reconto de histórias, conforme aconteceu na Aula 01, em que a docente mudou a estratégia geralmente utilizada no momento da “Leitura deleite” e solicitou que os alunos recontassem a história *A Galinha Ruiva*, que já havia sido lida em outra aula.

Após esse momento de leitura, a docente realizava atividades de ficha ou folha (8/15), de produção de texto (4/15) ou desenvolvia o trabalho com o Projeto Cidadania (3/15), que

aconteciam tanto antes quanto depois do recreio. Além disso, ainda fazia atividades no quadro (1/15) e com jogos de alfabetização (2/15), que antecederiam a recreação, e outras tarefas que aconteciam, em sua maioria, no segundo momento da aula, como a proposição de tarefa de casa (5/15), atividades avaliativas (4/15), com o livro didático (1/15), o dicionário (1/15), de matemática (1/15) e de ida à biblioteca (2/15).

As atividades em fichas ou folhas e com os jogos de alfabetização buscavam dar conta da heterogeneidade do seu grupo-classe, aspecto que discutiremos, detalhadamente, mais à frente, como também de aspectos ligados à análise linguística e à apropriação do sistema de escrita alfabética, suas propriedades e convenções. Para isso, eram diversificadas em algumas situações, em três do conjunto de oito aulas em que a atividade em fichas ocorreu, sendo os alunos agrupados em diferentes equipes para sua realização. Dentre essas atividades, os exercícios versavam sobre ordenamento de palavras e frases, ortografia, escrita de palavras, identificação e separação silábica, dentre outras que melhor detalharemos na seção seguinte.

Com essas atividades diferenciadas propostas em fichas, a docente buscava promover a consolidação do sistema de escrita alfabética considerando as necessidades de cada um dos discentes. A consolidação do SEA, assim como o trabalho com a leitura e aspectos da análise linguística, também eram o foco dessas atividades em fichas que não se diferenciavam, ou seja, que eram as mesmas para toda a classe e que aconteceram em cinco das oito aulas em que se propôs o trabalho com fichas ou folhas. Nessas, solicitou-se dos alunos o ordenamento de receitas (Aula 01), a escrita de frases (Aula 03), adjetivos (Aula 08) e provérbios (Aula 14), assim como a interpretação destes (Aula 13).

Ao propor essas tarefas, a professora geralmente deixava as crianças responderem autonomamente, estimulando, quando agrupadas, as cooperações entre os aprendizes e fornecendo ajuda às crianças que apresentavam dificuldades. Por outro lado, também havia situações em que a atividade era feita no coletivo, como aconteceu na Aula 13, com a interpretação de provérbios, ou que a correção (Aula 01) e socialização (Aula 08) da tarefa aconteciam depois do momento inicial de trabalho autônomo. Já para a realização dos jogos de alfabetização, os alunos sempre eram agrupados por níveis de conhecimento próximo sobre a escrita e orientados a trabalharem em conjunto, enquanto a professora passava por entre os grupos para sanar as dúvidas e melhor orientá-los no desenvolvimento da atividade.

Para além dessas tarefas, P3 ainda desenvolveu um projeto de cidadania, que tinha como produto final a elaboração de uma carta destinada ao prefeito da cidade. O eixo da produção textual foi contemplado, ao longo das nossas observações, nos três dias de trabalho com esse projeto (Aulas 12, 14 e 15) e em mais três aulas (01, 02 e 11). As produções

envolveram diferentes estratégias: coletiva, em grupo e individual, havendo a proposição de uma produção individual em uma das atividades diferenciadas da ficha.

Ao trabalhar com o “Projeto de Cidadania”, os alunos foram orientados a elaborar uma plataforma com propostas de melhoria para o bairro nas áreas da saúde, educação e transporte. Para isso, eles deveriam, na primeira aula em que esse projeto foi trabalhado, se colocar na posição de candidatos à prefeitura da cidade do Recife e, em grupos, discutir, conversar, debater suas ideias, antes de registrá-las no papel. Depois disso, a docente aproveitou para propor a produção coletiva de uma carta (Aula 15) a ser enviada ao prefeito da cidade do Recife. A proposta da produção era contemplar as ideias apresentadas por todos os grupos e enviá-las ao prefeito como sugestão de mudanças para o bem-estar da comunidade. Sendo assim, a professora se colocou na posição de escriba da turma e, à medida que os alunos apresentavam suas propostas, ela os questionava acerca da estrutura da carta, sobre o que deveria ser escrito e a forma como deveria escrever. No entanto, nem todos os alunos se envolveram ativamente nessa produção, havendo uma participação mais intensa de apenas três crianças (A10, A14 e A19).

É importante destacar que a proposta da produção contemplou alguns princípios básicos, como: escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola; e desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever (MELO; SILVA, 2007). Contudo, também houve propostas (Aulas 01 e 11) em que o foco da produção foi voltado para a própria docente e os alunos da sala.

Na Aula 01, após o momento da “Leitura deleite”, P3 aproveitou o reconto da história *A Galinha Ruiva*, que tratava sobre a elaboração de um bolo de milho pela personagem principal, e propôs a produção de uma receita: bolo de chocolate. A docente enquanto escriba da turma foi questionando os discentes sobre os elementos característicos desse gênero textual. Nessa atividade, a produção serviu para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero, haja vista que a atividade seguinte contemplava o ordenamento de uma receita.

Na Aula 11, a produção se voltou para a descrição coletiva de dados de uma entrevista que havia sido realizada com a professora e os alunos do 4º ano acerca do Folclore. Nessa entrevista, os aprendizes foram questionados sobre “O que é Folclore”, “Quais personagens folclóricos mais conhecidos”, “Quais personagens mais queridos” e “Quais personagens mais assustadores”. A atividade tinha a finalidade de integrar a pasta pessoal de cada aluno que estava sendo elaborada como parte das atividades sobre o Folclore e que poderiam ser vistas

por diferentes pessoas, além disso, também serviu para que os aprendizes refletissem sobre o processo de escrita e análise dos dados obtidos na entrevista. Nesse momento, a docente também aproveitou para, à medida que produzia o texto, refletir coletivamente sobre aspectos de pontuação e paragrafação do texto.

Além das produções coletivas, na qual P3 era a escriba da turma, também houve momentos em que a produção foi realizada em grupos. Na Aula 02, após realizar uma atividade com os jogos de alfabetização, a professora, que havia dividido os alunos em cinco grupos, com proximidade de conhecimentos sobre a escrita, e entregue jogos que buscavam contemplar as necessidades de cada grupo, solicitou a elaboração de regras para os mesmos. Para isso, reorganizou os grupos, colocando as alunas do grupo 05 (A12, A14, A17, A22), que apresentavam boa apropriação do sistema de escrita alfabética, em cada um dos outros grupos. Sendo assim, essas alunas serviram de escribas para os demais, que informavam a maneira como o jogo foi realizado pelo grupo.

Outra estratégia foi utilizada nas Aulas 12 e 14, nas quais os escribas da atividade foram as crianças que apresentavam dificuldades na escrita. Nessas duas aulas, a atividade consistia na elaboração das propostas para o trabalho com o “Projeto de Cidadania” e os grupos que haviam sido formados também agrupavam os alunos de acordo com a proximidade de conhecimento sobre a escrita alfabética. No entanto, diferentemente da outra aula, a proposta consistia em fazer com que os aprendizes refletissem conjuntamente sobre a escrita e, conseqüentemente, se ajudassem nesse processo. Por isso, os grupos e as crianças que escreveriam as propostas, maioria do nível alfabético intermediário (A9, A11, A16, A22 e A25), foram pensados e escolhidos intencionalmente.

É válido destacar que ainda foi realizada na Aula 04 a produção individual de um texto. Ao trabalhar com atividades diferentes, P3 entregou para um grupo de alunos, cuja maioria se encontrava no nível alfabético consolidado (A3, A5, A6, A10, A14, A17 e A20), uma atividade em ficha que consistia em um reconto da história de *Chapeuzinho Vermelho* com os personagens da turma da Mônica. Apenas esses alunos foram orientados a produzirem a história individualmente, ao passo que os demais grupos realizavam outros tipos de atividades.

No que diz respeito às atividades que sucederam o momento do recreio, chamamos atenção para a relativa frequência de tarefas de casa e atividades avaliativas acerca de diferentes áreas do conhecimento, propostas em cinco e quatro das quinze aulas observadas, respectivamente. Além disso, sinalizamos a pouca utilização do livro didático, assim como o

uso de outros recursos, a exemplo do dicionário, que juntamente ao trabalho com matemática e de ida à biblioteca da escola integravam a rotina da docente.

Diante disso, finalizamos essa análise inicial acerca da rotina da professora do terceiro ano destacando sua atenção à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética da classe. A seguir, nos atentaremos a esse aspecto discutindo as práticas de P3 no atendimento aos diferentes conhecimentos de escrita dos alunos em sala.

#### 4.3.2 O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

As ações desenvolvidas pela professora do terceiro ano também evidenciaram a mobilização de “esquemas profissionais” (GOIGOUX, 2007a), posturas, “gestos profissionais e didáticos” (BUCHETON; SOULÉ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) que atentavam para a heterogeneidade de conhecimentos de escrita dos aprendizes. Nessas ações, P3 buscava tanto atender os alunos que apresentavam dificuldades quanto os mais avançados, além de gerenciar o coletivo da sala.

No conjunto de aulas observadas, identificamos o uso de cinco esquemas profissionais que permeavam a sua prática, sendo estes: os agrupamentos; as ajudas e intervenções; as atividades diferenciadas; o atendimento individualizado; e o caderno de reforço. No Quadro 26, abaixo, sinalizamos as aulas em que cada um desses esquemas foi mobilizado.

Quadro 26 – Esquemas mobilizados por P3 no atendimento à heterogeneidade

Esquemas profissionais	AULAS														
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Agrupamentos	x	x		x		x	x		x	x		x		x	
Ajuda/intervenção	x	x	x	x				x		x		x		x	
Atividades diferenciadas		x		x		x	x		x	x					
Atendimento individualizado	Realizados no momento da aula atividade.														
Caderno de Reforço															

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A partir desse quadro, visualizamos os agrupamentos como o esquema mais utilizado pela professora do terceiro ano, seguido das ajudas/intervenções e atividades diferenciadas que eram desenvolvidas no espaço da sala de aula. O atendimento individualizado, assim como o caderno de reforço, eram esquemas mobilizados por P3 no momento da sua aula

atividade<sup>27</sup>, que acontecia geralmente na sala dos professores. Nessas situações e dos demais esquemas, a docente também mobilizava posturas e gestos profissionais e didáticos que contribuíam para o atendimento dos diferentes conhecimentos sobre leitura e escrita dos alunos e que, no decorrer da análise, serão melhor evidenciados.

Com isso, as ações da docente buscavam um ensino ajustado às demandas dos aprendizes e denunciavam uma postura de preocupação com a dinâmica cognitiva e relacional que permeava a classe. Os agrupamentos, em duplas ou grupos, foi um esquema profissional bastante utilizando por P3, para tentar ajustar o ensino às necessidades das crianças, ocorrendo em nove das quinze aulas observadas (9/15). Toda vez que a professora intencionava a interação, a cooperação mútua entre os aprendizes e o trabalho por níveis de conhecimento, ela recorria a esse esquema. Sendo assim, discutiremos a adequação desses agrupamentos e das tarefas propostas, pois a realização de atividades diferenciadas aconteceu muitas vezes associada ao trabalho em grupos, focando os diferentes níveis de conhecimento dos alunos. Diante disso, analisaremos também, a postura da professora na mobilização desses esquemas.

Embora saibamos que os agrupamentos servem como uma forma de diferenciar a estruturação do trabalho em classe, é importante salientar que se feitos ao acaso ou de maneira improvisada, podem acabar se tornando improdutivos. Sendo assim, é importante ter claro quais os objetivos pretendidos, para poder definir o tipo de agrupamento que será realizado, pois, conforme sinalizam Meirieu (2000) e Descampe *et al.* (2007), o agrupamento de alunos não deve ser sentido como um estigma. Pelo contrário, deve resultar na formação de grupos de necessidades ou projetos de cooperação entre pares.

Diante disso, vejamos como P3 mobilizou esse esquema nas diferentes aulas. Na Aula 01, em que os alunos foram agrupados em dez duplas (A1 e A14; **A2 e A25**; **A3 e A21**; A5 e A24; A6 e A20; A7 e A26; A10 e A18; **A11 e A16**; A8 e A12; **A17 e A23**), a maioria era formada por um aluno do nível alfabético com outro de nível intermediário, havendo quatro duplas (as que estão em destaque) que foram agrupadas no mesmo nível e um aluno de nível alfabético intermediário que ficou sozinho (A4). No entanto, mesmo entre os alunos de mesmo nível, existiam aqueles que apresentavam um pouco mais de conhecimentos sobre algumas propriedades do sistema de escrita. Isso nos leva a inferir que a intenção da

---

<sup>27</sup> Essa era uma iniciativa de P3 que abria mão do tempo destinado ao seu trabalho de planejamento (função da aula atividade), para destiná-lo aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O interessante seria que a escola garantisse esses momentos que a professora criou para um atendimento particularizado das dificuldades dos alunos.

professora era agregar alunos que apresentavam níveis de conhecimento distintos, porém não tão distantes, com vistas à interação e cooperação na atividade.

Como a tarefa era de ordenamento de receita, onde os alunos deveriam ler as partes do texto, que foi entregue recortado para poder organizá-lo na ordem, era adequado ter um aluno mais experiente na dupla para conseguir conduzir a atividade, ao mesmo tempo em que também colaborava com o colega menos experiente, o que de fato aconteceu. Essa também era a lógica pretendida na Aula 10, onde a organização da sala apresentava duplas de alunos com nível alfabético consolidado e intermediário (A1 e A21; A18 e A20; A5 e A9, A11 e A14, A16 e A22, A3 e A15, A23 e A26), agrupamentos com aprendizes do mesmo nível (A12 e A13; A2 e A25), e também crianças com hipóteses alfabética intermediária e consolidada sentadas individualmente (A4, A17, A24). Nessa aula, as crianças deveriam fazer a leitura de um texto contido no livro didático de português e utilizar o dicionário para procurar o significado das palavras desconhecidas.

Tratava-se, portanto, de uma mesma atividade para toda a turma, mas que se diferenciava quanto ao meio de ser realizada. Goigoux (2016), ao fazer uma revisão dos recentes trabalhos que buscam descrever como os professores lidam com as dificuldades dos alunos, levantou duas lógicas de diferenciação que aparecem de forma latente em suas práticas de ensino:

Por um lado, os professores podem fornecer tarefas específicas para alunos em dificuldade. Os conteúdos são então diferentes dos oferecidos ao resto da turma e devem ser adaptados às necessidades dos alunos mais fracos. Por outro lado, os professores não preveem conteúdos específicos, as tarefas são as mesmas para todos os alunos, mas os meios para realizá-los são diferentes (tempo adicional, ajuda metodológica, trabalho em pequenos grupos com uma presença mais forte do professor ao seu lado, etc.) (GOIGOUX, 2016, p. 23, tradução nossa).

Nessas aulas, a professora usou como forma de ajuda os agrupamentos para dar conta de uma tarefa que era igual para todos, mas, ao observarmos sua prática de uma maneira global, é possível percebermos todas essas ações, descritas por Goigoux (2016), presentes no fazer pedagógico de P3, aspecto que será logo mais discutido. Com isso, torna-se evidente a sua intenção de buscar meios de instituir uma pedagogia diferenciada, ou seja, de atender à heterogeneidade da classe. Isso começa pelo conhecimento que a docente tinha sobre os diferentes níveis de conhecimento dos alunos e que acabava subsidiando a formação dos agrupamentos.

É válido ressaltar, que durante a realização da tarefa de ordenamento da receita a professora, embora passasse por entre as bancas para orientar os aprendizes e observar suas

desenvolturas, não fazia nenhuma intervenção no sentido de corrigir os possíveis erros. Tal correção só aconteceu no coletivo da sala, com toda a classe refletindo coletivamente sobre a estruturação de cada receita. Quando identificavam algum erro, corrigiam oralmente e a docente retornava a tarefa para a dupla responsável, para efetuar a correção.

Na Aula 02, cinco grupos foram formados e diferentes jogos foram distribuídos entre tais grupos. Nessa aula, diferentemente da anterior, a docente trabalhou com atividades diferenciadas, outro esquema profissional utilizado em sua prática, e com agrupamentos que agregavam alunos com níveis de conhecimento próximo ou do mesmo nível. Inicialmente, as crianças não sabiam como jogar, por isso P3 passou por cada grupo e, ao invés de falar diretamente como os jogos deveriam ser jogados, estimulou os próprios alunos a pensarem como seria, inferindo por meio do nome do jogo, das imagens contidas na capa da caixa, dentre outros elementos. No extrato de aula, abaixo, podemos observar como isso foi feito. Ao se dirigir ao grupo 05, que portava o jogo *Trinca Mágica*, a docente questiona:

P3: O que seria trinca?

A22: Eu acho que é juntar as palavras.

P3: Quantas?

A22: Três

P3: Vamos olhar a capa da caixa para tentar entender quais as figuras que têm aqui? (Todos os alunos do grupo se reportam para as imagens e fazem a leitura das mesmas: AVIÃO, LEÃO, MAMÃO. Então, a docente continua com os questionamentos).

P3: O que elas têm em comum? (Todos do grupo respondem que as palavras rimam). Então, vai ser uma trinca de quê?

A12: De palavras que rimam.

P3: Quem já jogou baralho? (Depois desse diálogo inicial a professora orientou como os alunos deveriam jogar: formar uma trinca de cartas contendo figuras de palavras que rimam.).

(P3. AULA 02. 13/04/2016).

Trata-se, portanto, de um jogo direcionado a alunos em processo de alfabetização que precisam perceber o significado e sequência sonora das palavras, como também, desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração de rimas e da comparação de palavras quanto às semelhanças sonoras (BRANDÃO *et al.*, 2009). Como a maioria dos alunos desse grupo era do nível alfabético consolidado (A14, A16, A17, A22), apenas A16 se encontrava no alfabético intermediário, inferimos que o mais pertinente seria trabalhar um jogo voltado para aspectos ortográficos da língua, haja vista que esses alunos já tinham domínio das correspondências som/grafia. No entanto, ressaltamos o envolvimento e participação de todos do grupo na atividade.

Para o grupo 01 (A4, A7, A15, A18), constituído por aprendizes com razoável domínio das correspondências som/grafia, foi dado o jogo *Bingo da letra inicial*, que tem como objetivos:

[...] conhecer o nome das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes; perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 62).

Isso nos mostra que é um jogo destinado a alunos que ainda não compreendem alguns princípios do sistema alfabético de escrita, como, por exemplo, que há unidades sonoras menores que as sílabas. Além disso, também é pertinente para os aprendizes que precisam consolidar as correspondências grafofônicas e perceber que os segmentos sonoros semelhantes são grafados por um mesmo conjunto de letras dispostos em uma mesma ordem, sendo, então, adequado para A4 (alfabético intermediário), A7 (silábico-alfabético), A15 (Silábico-alfabético) e A18 (alfabético intermediário), que apresentavam essas dificuldades.

Com o grupo 02 (A1, A3, A5, A21, A24), que misturava alunos com razoável e bom domínio das correspondências letra/som, foi trabalhado o jogo *Palavra dentro de palavra*. Nesse jogo, há doze fichas de cor azul contendo figuras e as palavras correspondentes e doze fichas de cor vermelha contendo figuras cujos nomes se encontram dentro das palavras das fichas azuis. O objetivo era propiciar aos alunos a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras menores, que uma sequência de sons constituintes de uma palavra pode estar contida em outra, podendo essa identificação acontecer também por meio da segmentação, e que palavras diferentes dispõem de partes sonoras iguais (BRANDÃO *et al.*, 2009).

Nessa direção, é um jogo que, assim como o *Bingo da letra inicial*, volta-se para os aprendizes que ainda não compreendem todos os princípios do sistema alfabético, tal como o de que palavras que apresentam segmentos sonoros semelhantes utilizam também sequência de letras similares, precisando sistematizar e consolidar as correspondências letra/som e compreender que escrevemos com base em uma relação fonema/grafema. Sendo assim, era um jogo que não se adequava às crianças do grupo, tendo em vista que A3, A5 e A21 estavam num nível alfabético consolidado e os discentes A1 e A24, apesar de estarem no alfabético intermediário, já compreendiam esses aspectos e relações. Acreditamos que o mais pertinente, assim como no grupo 05, seria um jogo voltado para a ortografia da língua.

Para o grupo 03, foi destinado o jogo *Batalha de palavras*, que tem como objetivos didáticos: levar os alunos a compreenderem que as palavras são compostas por unidades menores; a identificarem a sílaba como uma unidade fonológica; segmentarem palavras em sílabas e compararem as palavras em relação ao número de sílabas (BRANDÃO *et al.*, 2009). Direciona-se, então, ao mesmo tipo de público do jogo *Trinca Mágica*, alunos que precisam refletir sobre propriedades sonoras das palavras. Como a maioria das crianças desse grupo utilizava razoavelmente o valor sonoro convencional (A2, A23, A25, A26), estando apenas A23 no nível alfabético consolidado, consideramos pertinente essa atividade para os alunos em questão.

No jogo *Bingo dos sons iniciais*, entregue ao grupo 04, a docente fez uma adaptação devido à falta de algumas peças. Diante disso, a regra que consistia na identificação de palavras diferentes, mas com sílaba inicial semelhante, foi mudada e passou apenas para a identificação do som inicial das palavras que seriam lidas pelos alunos, sem envolver, na reflexão, outras palavras. Como todos os aprendizes desse grupo se encontravam no nível alfabético intermediário (A6, A8, A9, A16), utilizando predominantemente em seus escritos grafemas com valor sonoro convencional, a adaptação feita no jogo o tornou de fácil execução, não sendo, portanto, algo desafiador para os aprendizes.

Esse trabalho com jogos também aconteceu na Aula 09, onde, mais uma vez, P3 usou os esquemas de agrupamento e atividades diferenciadas com os alunos, que foram organizados em quatro grupos com níveis de conhecimentos sobre a leitura e escrita próximos. A postura da professora em relação à orientação de como jogar aconteceu da mesma maneira que na Aula 02, com os aprendizes sendo estimulados a pensarem sobre o jogo. Com o grupo 01 (A7, A11, A18, A25), de alunos do nível alfabético intermediário e um do nível silábico-alfabético (A7), foi trabalhado o jogo *Cruza letras*.

Tal jogo diz respeito a uma cruzadinha, onde os jogadores devem observar as figuras e, letra por letra, formar o nome correspondente. Cada jogador forma uma palavra, utilizando a terceira letra comum às palavras dos dois jogadores. Logo, a ideia é que seja jogado em duplas e, para isso, a docente subdividiu as crianças desse grupo em pares (A7 e A11; A18 e A25). Embora os alunos do nível intermediário utilizassem muitos grafemas com valor sonoro convencional, seus escritos ainda apresentavam problemas quanto à utilização de todas as letras, uma vez que omitiam certas sílabas das palavras, em especial as complexas, o que também acontecia com as crianças do nível silábico-alfabético.

Sendo assim, analisamos a relevância e pertinência do jogo *Cruza letras* para esses aprendizes, tendo em vista que os levava a refletir sobre a relação fonema/grafema. Além

disso, a formação das duplas dentro do grupo também contribuía para os alunos pensarem juntos na escrita das palavras, ou seja, cooperarem entre si, aspecto enfatizado pela docente durante a realização da atividade.

O jogo *Palavra Secreta* foi destinado aos alunos do grupo 02 (A9, A10, A16, A17, A20, A22), com maioria do nível alfabético consolidado, estando dois (A8 e A16) no nível intermediário. Nesse jogo, os alunos precisavam desvendar as palavras das cartelas por meio das indicações dadas. Vejamos, na Figura 45, exemplos dessas cartelas.

Figura 45 – Exemplos de cartelas contidas no jogo “Palavra Secreta”



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Sendo assim, os aprendizes deveriam identificar as palavras das imagens, fazer mentalmente a omissão das letras sugeridas, para, depois, formar a palavra secreta por meio da junção das letras restantes. Por fim, eles ainda deveriam escrever as palavras em uma folha para a correção dos colegas do grupo. A tarefa exigia, portanto, certo esforço cognitivo, pois a reflexão acontecia ora ao nível da sílaba, ora do fonema, sendo uma atividade pertinente tanto para os alunos que ainda precisavam consolidar as correspondências som/grafia e entender que as palavras são constituídas por unidades sonoras menores, quanto para crianças de nível alfabético consolidado, pois os instigava a pensar na escrita das palavras e a manipular sílabas e fonemas. Além disso, tratava-se de um jogo instigante, que requeria rapidez de pensamento.

Em relação ao jogo do grupo 03, *Jogando com as letras*, a atividade sofreu uma modificação devido à ausência de letras móveis suficientes. Ao invés dos alunos utilizarem as letras móveis para formar palavras de temáticas escolhidas por eles, que ajudaria os alunos desse grupo que escrevem com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional (A2, A8, A24), a docente orientou que as crianças escrevessem em uma folha de papel a maior quantidade de palavras que continham apenas cinco letras, sendo o ganhador o aprendiz que conseguisse o maior número de palavras. Diante disso, o esforço dos aprendizes de nível

intermediário ocorreria no sentido de pensar em palavras que atendessem aos critérios estabelecidos pela professora, sem contar com nenhum tipo de apoio.

Por fim, com o grupo 04, o jogo utilizado foi o *ABC Cocoricó* e como esse jogo, assim como o *Cruza Letras*, deveria ser jogado em duplas, P3 subdividiu as crianças em pares (A1 e A21; A23 e A26), que agregavam um alfabético consolidado e outro intermediário. Essa divisão também possibilitava a ajuda e cooperação entre as crianças, tendo em vista que as duplas deveriam formar os nomes dos personagens do jogo utilizando o banco de letras. No entanto, isso só foi possível devido a algumas adaptações que a docente fez no jogo, pois a regra orienta que na dupla o jogador jogue um contra o outro, formando a palavra enquanto um peão girava. Com as modificações, a docente colocou uma das duplas para puxar a cartela com o nome do personagem e sem mostrar, falar para a outra dupla a palavra que deveriam formar. Com isso, dispensaram o uso do peão, deixando o tempo livre para reflexão e escrita das palavras por intermédio do banco de letras.

Diante disso, percebemos que os agrupamentos intencionavam não só a interação, mas em alguns casos, o oferecimento e recepção mútua de ajuda. Isso, dentre outros aspectos, contribui para que os alunos possam avançar em suas aprendizagens, pois, na relação com os pares, as trocas acontecem de maneira mais próxima. Mas, para isso, é interessante que “ao longo da interação, os alunos possam coordenar e intercambiar os papéis que vão assumindo no seio do grupo, controlar mutuamente seu trabalho e receber e oferecer ajuda de maneira contínua” (ONRUBIA, 1996, p. 147), sendo esta, em algumas ocasiões, a intencionalidade de P3. Em sua fala, ela evidencia como essa questão dos agrupamentos era pensada.

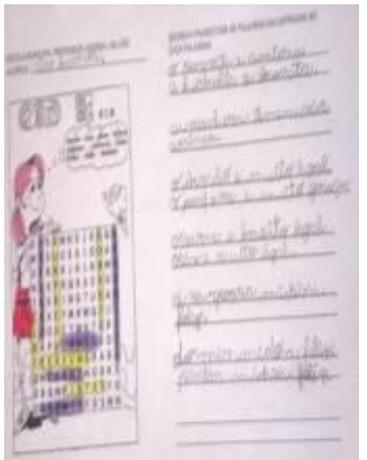
Eu dividia em dois momentos, só o grupo do mesmo nível, porque aí eu queria chegar mais perto, era mais fácil, e misturado mesmo. Às vezes, eu colocava um aluno que eu sabia que tinha condições de fazer aquilo ali, com bastante tranquilidade, mas que eu queria ele ali pra ser o meu monitor. E algumas vezes eu queria não interferir. Porque se eu chegar perto de você, lhe orientar de certa forma eu não sei exatamente o que você conseguiria fazer sozinho, autonomamente. Você consegue com a colaboração, ou minha ou do coleguinha. Mas tinha dias que eu queria que eles fizessem só mesmo, que eu queria ver a cabecinha pensando. Ou faz só, ou faz só. E essas atividades eram as que eu levava pra casa (P3. Entrevista).

Isso revela que os agrupamentos, e até mesmo as atividades individuais, eram realizadas com finalidades específicas, sendo os grupos formados com vistas a interações produtivas. Nessa direção, também pudemos observar, nas Aulas 06 e 07, a mobilização desses esquemas. Em ambas as situações, os agrupamentos foram feitos por proximidade de níveis de conhecimento. Entretanto, na Aula 06, a professora fez alguns rearranjos na intenção de manter o bom clima da sala e o engajamento dos alunos no trabalho. Sendo assim, colocou

A11 e A24 (nível alfabético intermediário), que na sua perspectiva seriam do grupo 02 (de alunos do nível pré-silábico e alfabético intermediário), para trabalhar junto ao grupo 04 e 06, respectivamente, onde dois alunos se encontravam no nível alfabético consolidado e um no nível intermediário, em ambos os grupos.

Apesar dessas modificações, A11 recebeu as mesmas atividades que seu grupo de origem, mesmo estando em um grupo diferente, já A24 recebeu as tarefas destinadas aos grupos 01 (A1, A8, A15 e A21), 04 (A12, A13 e A16) e 05 (A2, A9, A23, A26), evidenciando as escolhas pedagógicas, ou seja, os “conhecimentos de tipo pedagógico” (CHARTIER, 2007) que P3 tinha acerca de seu grupo-classe. Vejamos, através da Figura 46, abaixo, no que consistia essas tarefas destinadas a A24 e demais alunos desses grupos, que apresentavam variados níveis de conhecimento sobre a escrita: silábico-alfabético, alfabético intermediário e consolidado.

Figura 46 – Atividades diferenciadas realizadas com A24 e os alunos dos grupos 01, 04 e 05

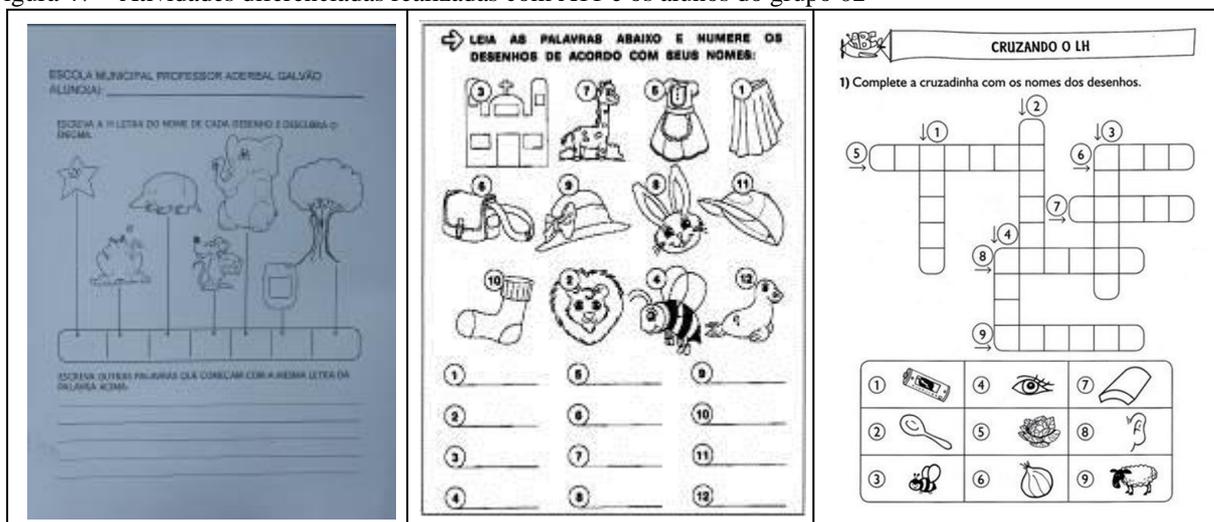
<p><b>HISTÓRIA</b></p> <p>Escreva a história no seu caderno, substituindo os desenhos por palavras.</p> <p>A  deu  ao .</p> <p>O  subiu na .</p> <p>O  da  quebrou.</p> <p>O  caiu na  do .</p> <p>O  mordeu o  do .</p>	<p>O  subiu no  da .</p> <p>A  ficou triste e .</p> <p>Então o  subiu na .</p> <p>Ele tirou o  de cima do .</p> <p>A  ficou muito .</p> <p>A  agradeceu ao .</p>	
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebemos que as tarefas objetivavam a escrita de palavras e frases, onde as crianças deveriam substituir as imagens por seus nomes e criar frases com as palavras encontradas no caça-palavras. Para os alunos que já se encontravam no nível alfabético consolidado (A12, A13, A21, A23), a atividade não apresentava muitos desafios, já para os demais, requeria um pouco mais de esforço, uma vez que deveriam escrever sem nenhum tipo de apoio, apenas refletindo acerca das correspondências sonoras. Apesar da terceira lição (olhando da esquerda para direita) dispor de um caça-palavras, a frase deveria ser escrita com base nos conhecimentos do SEA que os aprendizes possuíam. Talvez isso tenha contribuído para que o grupo 05, no qual a maioria dos alunos estava no nível alfabético intermediário, interagisse

bastante na construção das cartas enigmáticas. Abaixo, na Figura 47, apresentamos as atividades destinadas a A11 e aos aprendizes do grupo 02 (A4, A18 e A19).

Figura 47 – Atividades diferenciadas realizadas com A11 e os alunos do grupo 02



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nessas atividades, observamos que o foco também era na escrita de palavras, havendo na primeira lição (olhando da esquerda para direita) uma atenção para a letra inicial. Como os alunos escreviam com algumas falhas nas correspondências do valor sonoro convencional, chegando até a omitir letras e sílabas das palavras, a cruzadinha os ajudaria a refletir sobre as relações grafema/fonema, sendo, portanto, pertinente para esse grupo de aprendizes. No entanto, para A19 (aluno pré-silábico), as tarefas apresentavam uma alta complexidade, uma vez que o aprendiz ainda não compreendia as propriedades do sistema de escrita. Por isso, a cooperação das crianças mais experientes do grupo foi importante para realização dessa atividade pelo aluno.

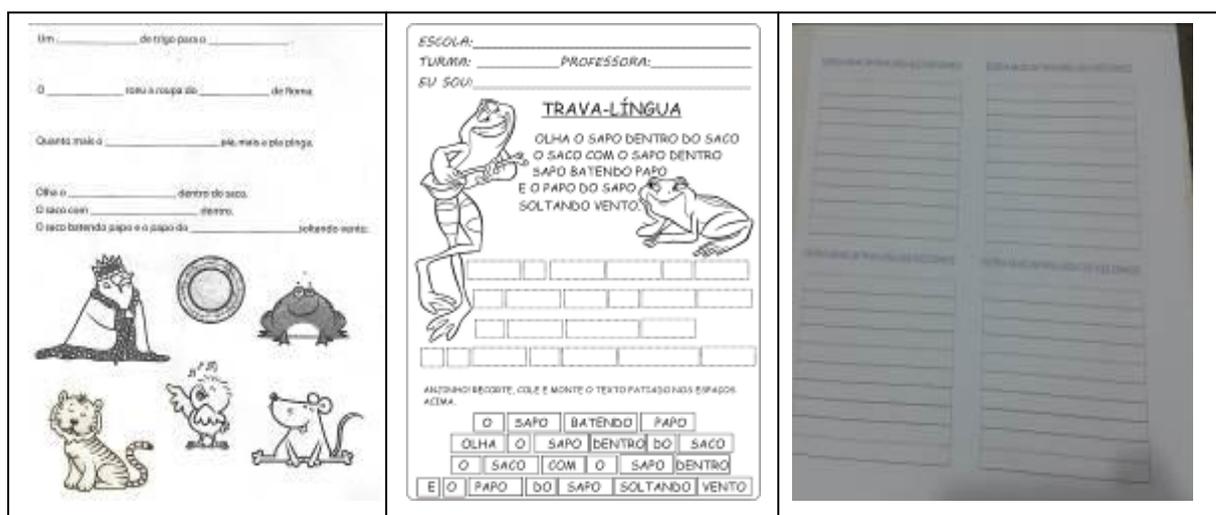
Para os demais grupos, que contava com uma criança do nível alfabético intermediário (A6) e o restante de nível alfabético consolidado (A3, A5, A10, A14, A17 e A20), a proposta foi de uma produção textual, onde eles deveriam recontar a história de Chapeuzinho Vermelho usando os personagens da turma da Mônica. Era uma atividade pertinente para os alunos que já se encontravam em uma hipótese alfabética de escrita, sendo uma produção destinada à docente e colegas que também realizavam a atividade. Isso porque, após o término dessa tarefa de produção, a docente orientou que os demais colegas do grupo assumissem a posição de leitor crítico da produção do outro.

Dessa maneira, a interação entre alunos pode ser utilizada como um recurso de primeira ordem em aula e pode facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento

de capacidades tanto cognitivo-linguísticas como de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em grupos sociais mais amplos [...] (ONRUBIA, 1996, p. 148).

Essas interações também foram intencionadas por P3 na Aula 07, onde a turma foi organizada em cinco grupos que misturavam crianças com nível alfabético intermediário e consolidado, tendo um desses grupos (grupo 05) aprendizes do mesmo nível (alfabético intermediário). Abaixo, exibimos as atividades trabalhadas, evidenciadas na Figura 48.

Figura 48 – Atividades diferenciadas realizadas na Aula 07



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A primeira lição (da esquerda para direita) foi dada aos alunos que apresentavam tanto uma hipótese alfabética de escrita consolidada (A12, A13, A21, A23), quanto intermediária (A1, A2, A8, A9, A16, A24). Nela, eles deveriam ler o trava-língua e completar as lacunas com o nome adequado das figuras apresentadas: “REI, PRATO, SAPO, TIGRE, PASSARINHO, RATO”. Tais nomes eram compostos de sílabas simples, sendo fácil para todos os aprendizes, como também, de sílabas complexas, o que requeria um pouco mais de atenção e reflexão.

Já a segunda tarefa foi direcionada a A18 e A25, que possuíam dificuldades com o SEA, apresentando escritas com falhas na utilização do valor sonoro convencional. Como a proposta solicitava o ordenamento do trava-língua, tendo ainda um texto de referência, as crianças precisavam apenas lê-lo, ou então, estruturá-lo por meio da comparação entre as palavras. Isso servia para estimulá-los na leitura e reforçar a ideia de segmentação do texto. Por fim, com os demais aprendizes que estavam presentes na aula (A5, A14, A17), a

solicitação foi para escrever trava-línguas que conheciam. Estas crianças já apresentavam uma hipótese alfabética de escrita consolidada.

Embora os alunos estivessem, em sua maioria, agrupados por níveis de conhecimentos diferentes, podendo um alfabético consolidado ajudar um intermediário, não visualizamos interações e cooperações produtivas dentro desses agrupamentos. Com isso, a ideia inicial da professora em proporcionar essa ajuda entre os pares não se efetivou nesse momento. Mas P3 tinha consciência que, muitas vezes, o trabalho planejado não conseguia ser executado da maneira como havia sido pensado. Além disso, procurava fazer das dificuldades uma força motriz para sua prática, conforme evidencia em sua fala.

Não olhar as dificuldades como um empecilho, isso pode até parecer frase feita, mas essa dificuldade me motiva. Mesmo que me frustrasse muitas vezes... Pô! Eu tentei, eu planejei o melhor que eu consegui pensar e não deu nada certo. Teve um dia que você viu, duas atividades que eu não consegui fazer. E eu tinha pensado que aquela atividade ia ser bem aceita. Então, têm dias que eu chego em casa frustradíssima! Meu Deus, eu não consegui fazer nada! Eu sei que esse nada é exagero, alguém pescou alguma coisa, ficou em alguém, ficou! Mas eu gosto tanto de ser professora [...] **E eu quero fazer bem feito!** [...] **Eu quero ver eles aprenderem!** (P3. Entrevista).

Era essa motivação de fazer as crianças aprenderem que levava P3 a sempre buscar meios de contemplar a heterogeneidade de seu grupo classe. Nessa direção, os agrupamentos e atividades diferenciadas também foram realizados na Aula 04, onde os alunos foram agrupados de acordo com a proximidade dos níveis de conhecimento sobre a escrita. Para os alunos do grupo 01, formado por crianças do nível alfabético consolidado, foram dadas atividades que versavam sobre aspectos ortográficos (tarefa do desafio ortográfico), de percepção que as palavras e frases são constituídas de significado e sequência (atividades de substituir símbolos por letras, com vistas a formar uma palavra e de ordenar as palavras de uma frase), e de consolidação das correspondências grafema/fonema, como também da leitura (cruzadinha com imagens e banco de palavras).

Apesar da atividade de cruzadinha dispor de um banco de palavras, o que seria dispensável caso se desejasse dificultar a tarefa para os aprendizes de nível consolidado, é interessante ressaltar que a sua presença se fazia necessário, pois as imagens estavam dispostas de maneira aleatória, o que dificultava a identificação de onde o nome das figuras deveria ser escrito. Vejamos, na Figura 49, a seguir, a atividade em questão.

Figura 49 – Atividade diferenciada realizada com os alunos do grupo 01, de nível alfabético consolidado



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Verificamos, então, que os alunos deveriam ler todas as palavras de cada coluna para poder escolher qual se adequaria na cruzadinha, considerando em alguns momentos a temática da atividade (materiais escolares), tendo em vista que em muitas colunas as palavras apresentavam o mesmo número de letras. No entanto, tratava-se de uma tarefa fácil para os alunos de nível alfabético consolidado, assim como a atividade em que eles apenas deveriam substituir os símbolos por letras. Nessa situação, a questão de ordenamento de palavras para a formação de frases e o desafio ortográfico, onde precisavam refletir sobre o uso do “r” ou “rr”, apresentou-se como mais desafiadora e pertinente.

Em relação à atividade do desafio ortográfico, P3 explica que se referia a uma maneira de estimular os alunos a superarem suas dificuldades, sendo direcionada às crianças mais avançadas no quesito de leitura e escrita. Era, portanto, uma atividade diferenciada que buscava atender aos alunos que não apresentavam dificuldades com a apropriação do SEA, mas que precisavam avançar em outros conhecimentos da língua, como, por exemplo, de ortografia. Então, para não marginalizar nenhum dos grupos (os com ou sem dificuldades) e tentar garantir o avanço de todos, a docente relata o seguinte:

Nas atividades, eu sempre fazia um desafio, as atividades estavam sempre com um nível um pouquinho maior e eu dizia: Oh, isso aqui é o desafio! Determinava a eles que aquilo ali era um desafio, pra quem não conseguisse fazer não ficasse desesperado, porque é um desafio e necessariamente você não tem que saber fazer... e o alvo era eles [alunos do nível alfabético consolidado]. [...] Então, **sempre tem aquela questão que eu quero que eles quebrem a cabeça mesmo**, porque aí eu sei que são aqueles que vão tentar, especificamente aqueles, que provavelmente só eles vão conseguir. E os outros estão quebrando a cabeça nos desafios deles que são, entre aspas, as questões comuns, mas que são desafios pra eles também. Só que eu não digo que cada um é desafio, porque se eu digo que o desafio de A7, que é um desafio muito mais elementar, e se eu digo que aquela questão que eu fiz pensando

em quem tá [sic] no mesmo nível que ela é um desafio e A20 fizer, vai fazer pouco! Com certeza. Vai dizer que é um desafio fácil demais e se ela não conseguir fazer [vai pensar] é fácil demais e eu não consegui fazer. Aí desafio era só aquela questão que eu só digo para aqueles que estão num nível mais avançado (P3. Entrevista).

Essa consciência em propor desafios e atividades diferenciadas para os alunos mais avançados é importante no sentido de reforçar a ideia de que, em grupos heterogêneos, todos os alunos precisam progredir em suas aprendizagens, independentemente do nível em que se encontram. Isso porque, ao se depararem com a heterogeneidade da classe, muitas vezes os professores acabam priorizando os aprendizes que têm mais dificuldades, deixando de lado os demais (ou vice-versa).

Com o grupo 02, formado por maioria de nível alfabético intermediário, havendo quatro crianças, as destacadas em negrito, do nível alfabético consolidado (A1, A2, A6, A9, **A12, A13**, A16, **A21, A23**, A24 e A26), as atividades<sup>28</sup> demandavam reflexões acerca de algumas propriedades do sistema de escrita, como, por exemplo, que as sílabas são formadas por unidades menores. Todas as tarefas solicitavam que as crianças escrevessem palavras de imagens apresentadas, sem auxílio de banco de letras, sílabas ou palavras. Nesse sentido, as tarefas serviam para os aprendizes consolidarem as correspondências fonema/grafema, sendo adequado para a maioria das crianças desse grupo.

Embora o agrupamento contasse com alunos do nível alfabético consolidado, não observamos, nessa equipe em específico, nenhuma interação ou cooperação entre os alunos, apesar disso ter sido estimulado pela docente antes do início da atividade. A seguir, apresentamos como essa questão foi incentivada e qual a ideia de cooperação requerida.

Essa atividade que vocês vão fazer, todo mundo vai tentar fazer e eu vou ficar passando em grupos para ir tirando as dúvidas. Todas as atividades que estão em cada grupinho é igual. Um colega pode colaborar com o outro? Pode. Mas, o colega pode copiar do outro? Não. Porque a gente tem que pensar, se a gente copiar a gente deixa de aprender. Ah, eu sou Zé malandro! Ah, eu sou Maria malandra! E vou fazer bem rápido e vou terminar primeiro. Só que não aprendeu! Então, se a gente copia, a gente corre o risco sério de não aprender. Então, eu não quero cópia. Tá [sic] com dúvida? Me chama. **Tá com dúvida? O colega pode ajudar. Ajudar não significa responder pelo colega. Ajudar significa fazer com que aquele colega também pense** (P3. AULA 04. 15/04/2016).

Tal interação já pôde ser verificada entre alguns aprendizes do grupo 03 (A7, A11 e A15) que se encontravam no nível silábico-alfabético (A7 e A15) e alfabético intermediário

---

<sup>28</sup> O grupo recebeu três atividades: uma, em que os discentes deveriam escrever os nomes dos desenhos separando-as por sílabas e, ao lado, colocar a quantidade de sílabas e letras; uma cruzadinha com desenhos e sem banco de palavras e outra de reescrita de frases, na qual os alunos deveriam substituir os desenhos pelos nomes da figura.

(A4, A8, A11 e A18). Como muito desses alunos ainda precisavam se apropriar ou consolidar algumas propriedades do SEA, e a maioria das atividades demandava a escrita de palavras das imagens mostradas, sem o oferecimento de banco de letras, sílabas ou palavras, foi possível observarmos interações no sentido de refletir sobre a escrita adequada. Além disso, por se tratar do grupo que, dentre os demais, apresentava mais dificuldade, P3 mobilizou o gesto profissional de apoio, fazendo os alunos com maior dificuldade não só compreenderem e fazerem a tarefa.

Nas situações em que um ou um grupo de alunos apresentava dificuldades para resolver a tarefa, a professora sentava ou, então, ficava perto desses aprendizes, ajudando-os. Nesse momento, P3, apesar de também observar as atividades dos demais grupos, ajudou de maneira mais direta esses aprendizes, estimulando-os na reflexão da escrita das palavras. Com isso, ajudava e intervinha junto a um grupo específico de alunos, ao passo que a classe também estava envolvida com outros tipos de atividades diferenciadas. Realizava-se, portanto, uma diferenciação dentro de uma situação de ensino que já era diferenciada.

É importante ressaltar que essa ajuda acontecia por meio da intervenção direta que a docente fazia junto aos alunos com dificuldades, sendo realizada ainda nas Aulas 01, 02, 03, 08, 10, 12 e 14. Isso evidencia que as intervenções e ajudas, assim como os agrupamentos, foram esquemas bastante utilizados por P3 para dar conta da heterogeneidade que permeava seu grupo-classe, acontecendo, em muitos desses momentos, de maneira atrelada. Ou seja, em meio aos agrupamentos, a professora destinava sua atenção para intervir e ajudar determinados alunos ou grupos de alunos.

De todas as aulas ocorridas no primeiro semestre em que esse esquema (Ajuda/Intervenção) foi mobilizado, constatamos a presença de um aprendiz, em especial, que foi contemplado em todas as situações, o aluno 4. Embora estivesse no nível alfabético intermediário, escrevendo com algumas falhas na correspondência do valor sonoro convencional, tratava-se de uma criança que apresentava sérios problemas de comportamento. Isso fazia com que a docente, em certas ocasiões, optasse por deixá-lo sozinho ao invés de agrupá-lo com outras crianças, conforme aconteceram nas Aulas 01 e 10.

Essa escolha também facilitava a realização das intervenções docentes, além de se referir a um gesto profissional que contribuía com a gestão da atmosfera da classe, pois conflitos entre as próprias crianças acabavam sendo evitados. Segundo Bucheton e Soulé (2009, p. 35, tradução nossa), “[...] esta atmosfera está sobre a responsabilidade do professor. É claro que os alunos tentam às vezes deteriorar esse clima da classe e recuperar sua

liderança. Os efeitos cognitivos dessas ‘intempéries’ na sala de aula são provavelmente de primeira importância”, por isso, a necessidade de manter o controle da classe.

Nas duas aulas em que A4 foi mantido sozinho, enquanto a maioria do grupo estava organizada em duplas, a tarefa proposta para todos os alunos era a mesma. Na Aula 01, referia-se à ordenação da receita, já mencionada anteriormente, e na Aula 10, a uma atividade, também explicitada acima, do livro didático de língua portuguesa, onde os alunos deveriam ler o texto *Menina bonita do laço de fita* para identificarem palavras desconhecidas e procurarem seus significados no dicionário. Nessa aula, a docente interveio junto a A4 apenas para acompanhar sua leitura, ajudando-o com o dicionário quando ele a solicitava. No extrato de aula a seguir, evidenciamos como P3 agia nos momentos de ajuda aos aprendizes com dificuldades, estimulando-os na reflexão da tarefa.

P3: Qual a primeira coisa que a gente coloca na receita?

A4: O nome da receita. (O aluno identifica o título e, então, a docente prossegue).

P3: Muito bem! Depois do nome, o que é que vem? Depois do nome da receita, qual é que vem? (Após dar um tempo para o aluno pensar e nesse meio tempo entregar a outros alunos cola e papel para o desenvolvimento da tarefa, a professora retoma a intervenção a A4 e continua).

P3: Bora, A4! E depois do nome, o que é que vem? Depois que tem o título, vai ter o quê? Olha lá no quadro, vai ter o quê? (Na lousa, havia a estrutura da receita). O que é que vem? O que é que tá [sic] escrito ali embaixo?

A4: Vai botar... os ingredientes. (A professora, então, vira todos os pedaços de papéis para o aluno e pede para que ele identifique os ingredientes. O aluno pergunta se pode colocar do jeito dele e a docente diz que tem que ser do jeito da receita. Quando ele escolhe um papel que não se refere a um ingrediente, a educadora o questiona).

P3: Tem certeza que isso é um ingrediente? Qual a diferença desse para esse? (Forçando-o a comparar a parte que tinha pegado, sobre o modo de preparo, com outro ingrediente que já havia colocado)

(P3. AULA 01. 11/04/2016).

Diante disso, percebemos que a ajuda proferida era ajustada ao discente, buscando-se não dar a resposta pronta, mas devolver o questionamento ao mesmo. Além disso, também observamos nessa intervenção o ato de regular o ensino, um gesto didático no qual o professor cria meios para que o aprendiz, por si só, encontre as respostas e supere seus obstáculos, sem para isso, fornecer uma resposta imediata ao aluno (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009).

Essa forma de intervenção e ajuda também foi direcionada a outros alunos (A6, **A7**, A8, A11, **A15**, A18, A19, A25) em outras situações de aula, seguindo a lógica do gesto profissional de apoio de “fazer compreender, fazer dizer e fazer fazer” (BUCHETON; SOULÉ, 2009, tradução nossa). Os aprendizes, que se encontravam nos níveis pré-silábico, aluno destacado em itálico, silábico-alfabético, alunos destacados em negrito, e alfabético

intermediário, demais crianças, tiveram o apoio da professora em momentos que as atividades propostas eram iguais para o coletivo da sala.

Na Aula 03, depois da leitura deleite *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, do autor Otávio Roth, a professora solicitou de todas as crianças a elaboração de frases sobre coisas que as deixavam felizes, tomando como exemplo a história lida. Como A4, A7, A8, A11, A15, A18 e A25 ainda apresentavam dificuldades com a escrita e a orientação da atividade consistia no trabalho individual, P3 proferiu uma atenção especial a essas crianças, intervindo junto e ajudando-as a refletirem sobre a escrita das palavras, sempre questionando-as e estimulando-as a pensarem sobre as letras adequadas.

Isso também aconteceu na Aula 08, onde a atividade de autorretrato solicitava de todos os aprendizes a escrita de suas características físicas. Nesse momento, A4, A6, A7, A18 e A25 tiveram a ajuda da docente para realizarem seus escritos, havendo, assim como na Aula 03, uma ajuda em meio a uma atividade coletiva. Esse esquema se assemelha ao tipo de diferenciação baseado no apoio diferenciado, sinalizado na pesquisa de Goigoux (2016), já mencionada, e também nas práticas de P2, apresentada na seção anterior, e PF, que analisaremos mais adiante. Dentre os vários resultados obtidos em sua investigação, o autor observou que um quarto das tarefas de leitura e escrita realizadas era diferenciado, sendo comum a proposição de uma atividade idêntica a todos os alunos e o fornecimento de ajuda específica a alguns.

No entanto, Goigoux (2016, p. 59, tradução nossa), ressalta que “esse tipo de diferenciação, baseado no apoio diferenciado de uma atividade comum, tem efeitos positivos no desempenho dos alunos mais fracos, mas não tem efeito sobre os desempenhos dos outros”. Isso reforça a necessidade de diversificar as ações voltadas para o tratamento da heterogeneidade em sala, pois “o ensino não pode limitar-se a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem a intervir de maneira homogênea e idêntica em cada um dos casos” (ONRUBIA, 1996, p. 130).

Por isso, a tentativa de P3 em propor atividades variadas, assim como situações diferentes de ensino, instituindo ajudas e intervenções que, mesmo destinadas aos alunos com mais dificuldades do SEA, eram desenvolvidas ora de maneira individual, quando a docente ajudava os alunos um a um, ora em grupos, quando vários alunos eram ajudados ao mesmo tempo. Nas Aulas 12 e 14, onde a docente trabalhou com seis agrupamentos, houve uma ajuda direcionada aos alunos de um grupo em específico, os que apresentavam mais dificuldades.

Em ambas as aulas, a atividade proposta foi a mesma, tendo em vista que a segunda foi uma continuação da primeira. A tarefa se referia a um projeto de cidadania, cujo intuito

era a elaboração de propostas de melhoria para o bairro, a escola, a área de saúde e transporte. Para isso, a turma foi dividida em seis grupos com níveis de conhecimentos próximos e em cada grupo uma criança foi escolhida para ser a escriba. Alguns dos alunos escolhidos apresentavam dificuldades na escrita e outros um melhor domínio do SEA, sendo tal escolha realizada de modo intencional.

Embora a docente passasse por todos os grupos durante a realização da atividade para ajudá-los na construção das ideias e na escrita de algumas palavras, identificamos em ambas as aulas uma intervenção e ajuda mais sistemática aos alunos do grupo 03, formado por crianças de nível pré-silábico (A19), silábico-alfabético (A7; A15) e alfabético intermediário (A11; A18). Nessa ajuda, P3 assumiu a mesma postura apresentada acima com A4, de estimular todos os alunos do grupo a refletirem sobre as correspondências sonoras das palavras, pois a intenção era que o grupo ajudasse o escriba na produção. Além disso, todos os aprendizes também foram estimulados a discutirem suas ideias em grupo.

Com esse tipo de prática em que, dentre outros objetivos, intenciona-se “[...] oferecer espaços de trabalho em pequenos grupos ou buscar a relação e o contato pessoal com alguns alunos em momentos pontuais” (ONRUBIA, 1996, p. 136), a professora também estimulava a participação daqueles que tinham menos tendência espontânea. Isso porque é bem mais fácil para essas crianças, em especial, expressarem-se dentro de grupos pequenos de trabalho do que no coletivo da sala, onde muitas vezes sua fala é ofuscada por alunos mais participativos.

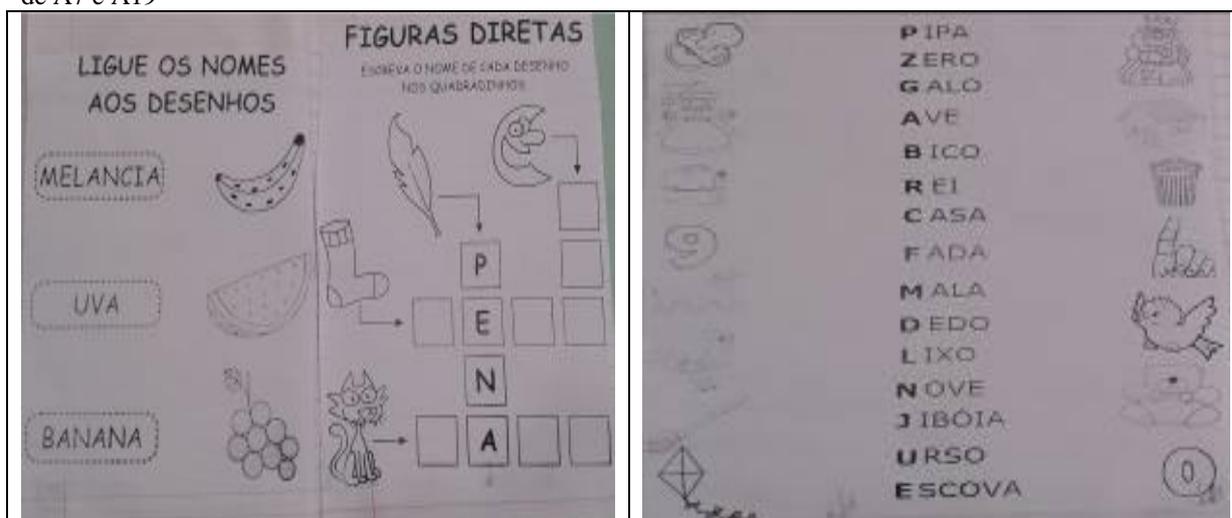
Sinalizamos, ainda, a utilização do acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, algo similar a um caderno de reforço, realizado junto aos alunos, que no segundo semestre do ano letivo, ainda apresentavam dificuldades na apropriação do sistema de escrita alfabética ou na leitura. Trata-se, portanto, de outro esquema mobilizado por P3 para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e escrita dos aprendizes, sendo feito com A4, A7, A11, A15, A18 e A19.

Esse caderno de atividades era utilizado pela professora com esses alunos individualmente, em horário extraclasse no seu momento de aula atividade, realizando, portanto, um atendimento individualizado. Nessas situações, a docente desenvolvia tarefas complementares fora da sala de aula, de maneira individual, com vistas a possibilitar a progressão das aprendizagens desses alunos. Isso é similar a um dos dados também evidenciados na pesquisa de Goigoux (2016).

Nessa direção, P3 propunha atividades que complementassem o trabalho feito em classe, sendo do mesmo nível para os alunos A7 e A19, de um nível um pouco mais avançado para A11, A15, A18 e com foco na leitura para A4. Abaixo, nas Figuras 50 e 51,



Figura 51 – Continuação das atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de A7 e A19

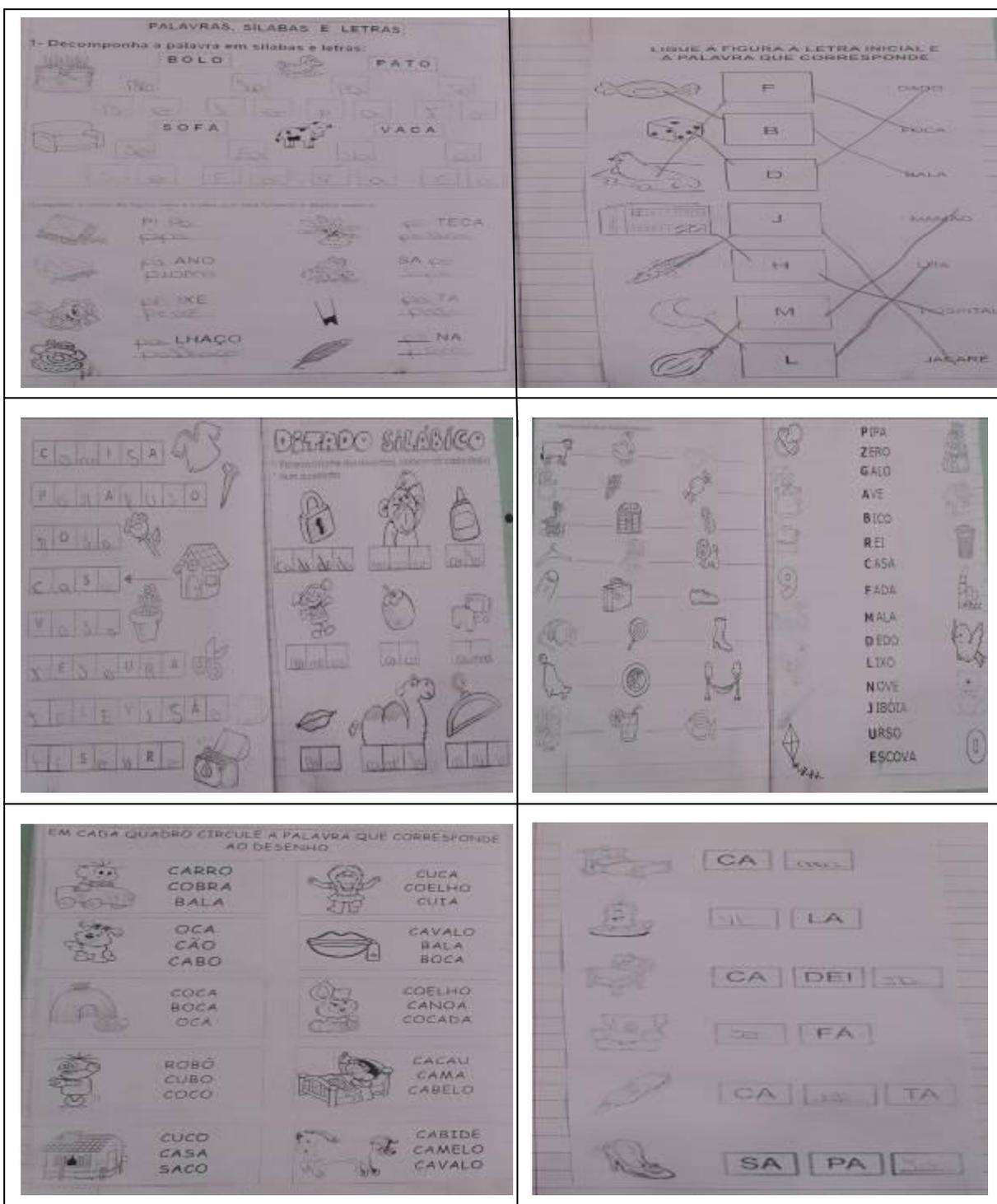


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Percebemos que as atividades versavam sobre as letras do alfabeto, a identificação de letras iniciais e finais, a complementação de palavras, leitura e escrita, por meio da cruzadinha. Para A19, que, no início do ano letivo, encontrava-se no nível pré-silábico e com a proximidade do final do ano permanecia na mesma hipótese, as tarefas do alfabeto, de identificação e até mesmo de complementação de palavras com as letras adequadas, eram pertinentes, pois contribuía para que esse aprendiz se apropriasse de todas as letras do alfabeto e refletisse sobre as correspondências som grafia. A atividade de escrita na cruzadinha embora não se mostrasse tão adequada, tendo em vista que essa criança ainda não havia compreendido o que a escrita nota e como cria essas notações, tornava-se pertinente, uma vez que era feita com a ajuda direta da professora que possibilitava à criança, por meio de um ensino preceptor, pensar nas correspondências grafofônicas.

Tal aspecto já era entendido por A7, que, no início do ano, apresentava uma hipótese silábico-alfabética passando, ao final do ano, para o alfabético intermediário. Sendo assim, a atividade da cruzadinha se mostrava pertinente para firmar o entendimento e percepção que escrevemos com base em uma correspondência fonema/grafema. Vejamos, a seguir, através da Figura 52, as atividades destinadas aos demais alunos.

Figura 52 – Atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de A11, A15 e A18



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Nessas atividades, as questões envolviam decomposição, complementação e escrita de palavras, assim como, leitura e identificação da letra inicial. A primeira lição (Figura 52 vista de cima para baixo), na qual as crianças deveriam decompor a palavra em sílabas e letras, como também, a tarefa em que deveriam completar as lacunas com as letras adequadas para

formar as palavras da imagem, ajudavam os alunos a refletirem ao nível do fonema, algo pertinente para eles que se encontravam tanto na hipótese silábico-alfabética (A15), quanto alfabética intermediária (A11, A18). Além disso, o estímulo à escrita das palavras também forçava essa reflexão, que nessas situações contava com o apoio da professora. A leitura e a identificação da letra inicial ajudavam, ainda, a estabelecer as correspondências sonoras e visualizar o uso adequado dos grafemas.

Diante disso e de toda a discussão traçada nessa seção, observamos que muitas foram as ações de P3 para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita que permeava a sua turma. Embora saibamos que lidar com os diferentes conhecimentos que se apresentam em uma sala não seja algo fácil e simples, os esquemas, gestos e posturas mobilizados pela professora revelaram sua atenção a esse fenômeno, não sendo, conforme ela mesma sinalizou na entrevista, algo difícil de lidar em sua prática.

Para a professora, essa facilidade em lidar com a heterogeneidade pode ser explicado pelo seu tempo de experiência como formadora do PNAIC e pela base de sua formação, onde a graduação em pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco possibilitou um olhar mais atento para o contexto da sala de aula. Além disso, também agregamos a esses aspectos o vasto tempo de experiência profissional que P3 acumula em sua prática. Tudo isso, acaba refletindo nos processos de aprendizagem dos alunos, que serão logo mais discutidos.

#### **4.3.3 Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**

Depois de analisarmos as hipóteses de escrita da turma ao início do ano letivo, as práticas desenvolvidas pela docente e o tratamento dado à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita que permeava a classe, passamos, agora, para uma análise dos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética dos alunos ao final do ano. Para isso, apresentamos o Quadro 27, abaixo, que retoma o perfil de entrada e evidencia como cada um desses aprendizes progrediu, ou não, em seus conhecimentos sobre o sistema de notação alfabética.

Quadro 27 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do 3º ano

Níveis de apropriação do SEA	Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -	Identificação dos Alunos - Perfil Final -	Qtd. Inicial		Qtd. Final	
			Qtd.	%	Qtd.	%
Pré – Silábico inicial (PI)	A19	A19	1	3,8%	1	3,8%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	—	—	0	0%	0	0%
Silábico (S)	—	—	0	0%	0	0%
Silábico – Alfabético (SA)	A7, A15	—	2	7,6%	0	0%
Alfabético inicial (AI)	—	—	0	0%	0	0%
Alfabético intermediário (AII)	A1, A2, A4, A6, A8, A9, A11, A16, A18, A24, A25, A26	A7, A11, A15, A18, A25	12	46,1%	5	19,2%
Alfabético consolidado (AIII)	A3, A5, A10, A12, A13, A14, A17, A20, A21, A22, A23	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A16, A21, A23, A26	11	42,3%	15	57,6%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	A3, A17, A20, A22, A24	0	0%	5	19,2%
Total	—	—	26	≈100%	26	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Mediante a exposição acima, percebemos uma evolução de boa parcela dos aprendizes que se encontravam nos níveis silábico-alfabético, alfabético intermediário e consolidado, para hipóteses mais avançadas do SEA. Por outro lado, identificamos também a permanência de alguns alunos nas hipóteses que iniciaram o ano letivo, em especial, as crianças do nível alfabético consolidado. Além disso, o aprendiz com hipótese inicial não apresentou grandes avanços em suas aprendizagens sobre o sistema de escrita.

Embora P3 tenha dispensado esforços para possibilitar o avanço de A19, como, por exemplo, o uso do caderno de acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens, analisamos que os esquemas mobilizados não foram suficientes para a progressão do aprendiz. No entanto, o problema parece transpor as meras dificuldades que qualquer aluno pode apresentar em sala, incidindo, assim, sobre questões de outra natureza.

Para a docente, A19 era uma criança que apresentava algum tipo de deficiência não diagnosticada, pois todo o trabalho realizado em sala não conseguia ser retido pelo mesmo. Segundo ela, a existência de um laudo que atestasse algum tipo de problema ajudaria “[...] a fazer alguma coisa por ele. Com ele, não acredito. Porque tudo que eu fiz, que tirava de sala e fazia atividade extra com ele, só eu e ele e não surtiu efeito, significa dizer que eu não estou preparada pra esse tipo de dificuldade ou deficiência que ele tem.” (P3. Entrevista). Nessa direção, a mãe do aluno já havia sido contatada na tentativa de procurar uma ajuda especializada, mas sem sucesso, uma vez que a mesma não admitia nenhum problema com seu filho.

Outros três alunos (A11, A18 e A25) que se mantiveram na mesma hipótese de escrita (alfabética intermediária) também foram alvo dos esquemas e gestos mobilizados pela professora. Mesmo com as atividades complementares desenvolvidas com dois deles fora de sala (A11 e A18), dos agrupamentos, intervenções, ajudas e apoios dispensadas aos três, não conseguiram evoluir para níveis mais avançados. Já na produção textual, A18, que participou apenas da diagnose final, apresentou bons resultados na maioria das categorias de análise de texto, oscilando entre atende plenamente e parcialmente, sendo a categoria de uso da escrita com correção ortográfica (PT3) a única na qual não conseguiu contemplar.

Talvez, se o atendimento extraclasse tivesse sido feito de modo mais sistemático, desde o início do ano, os resultados em relação à apropriação do SEA com esses aprendizes, em específico, poderiam ter sido diferentes. Todavia, é importante ressaltar que P3 tinha consciência da ausência de avanços de alguns de seus aprendizes, como também do fato de sua prática não ter alcançado as progressões almejadas. Na entrevista, a docente relatou que a sua busca em acompanhar, estar mais próxima, ajudando no desenvolvimento das aprendizagens, não funcionaram com A11, havendo, atrelado a isso, aspectos de natureza do próprio aluno: a preguiça e falta de importância dada ao conhecimento escolar. Isso nos faz refletir que a ação de ensinar e aprender deve se dar em uma via de dois sentidos, onde o professor, ao ensinar, precisa encontrar um aluno que esteja disposto a aprender, caso contrário, toda a ação planejada e executada terá sido em vão.

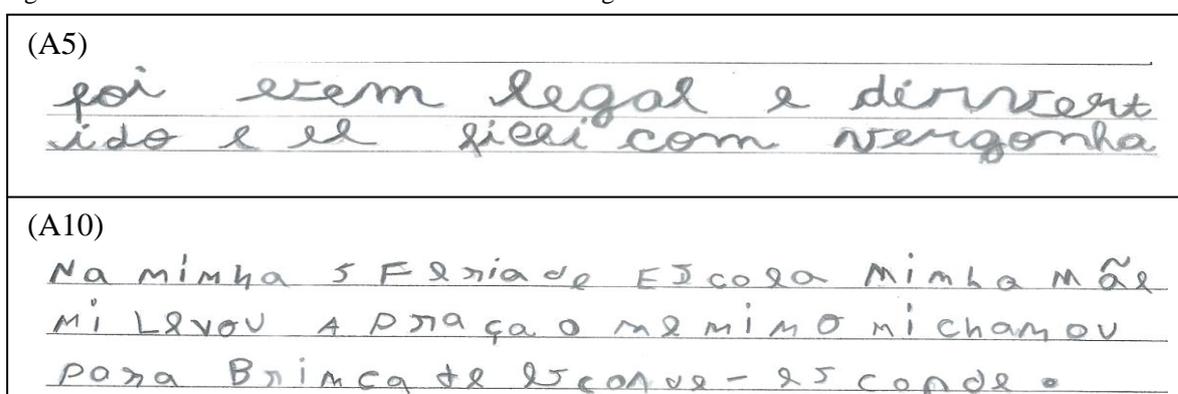
É válido destacar, ainda, que diante da falta de evolução e dificuldades de apropriação da escrita apresentadas por alguns alunos ao final do ano, P3 ainda contou na entrevista que, caso não fosse acompanhar a turma no quarto ano, reteria três crianças: A11, A15 e A18. No entanto, a confiança em sua prática e a preocupação em não frustrar A11, que já era repetente, levou a docente a aprovar os mesmos, ficando retido, apenas, A19.

Já o grupo de alunos do nível alfabético consolidado que não conseguiram passar para uma escrita convencional apresentaram problemas com questões ortográficas, revelando a necessidade de consolidar esse aspecto. Nas aulas observadas, não visualizamos muitas atividades que estivessem voltadas para essa apropriação, sendo desperdiçada a oportunidade de trabalhar isso de maneira específica em atividades diferenciadas, como também nas situações de agrupamento. Pois, conforme analisamos, houve tarefas destinadas a esse grupo de aprendizes que poderiam requerer mais dos estudantes e focar os aspectos ortográficos da língua.

Contudo, é necessário salientar que, mesmo permanecendo na mesma hipótese de escrita ao início e final do ano, não podemos afirmar que nenhum avanço aconteceu. As

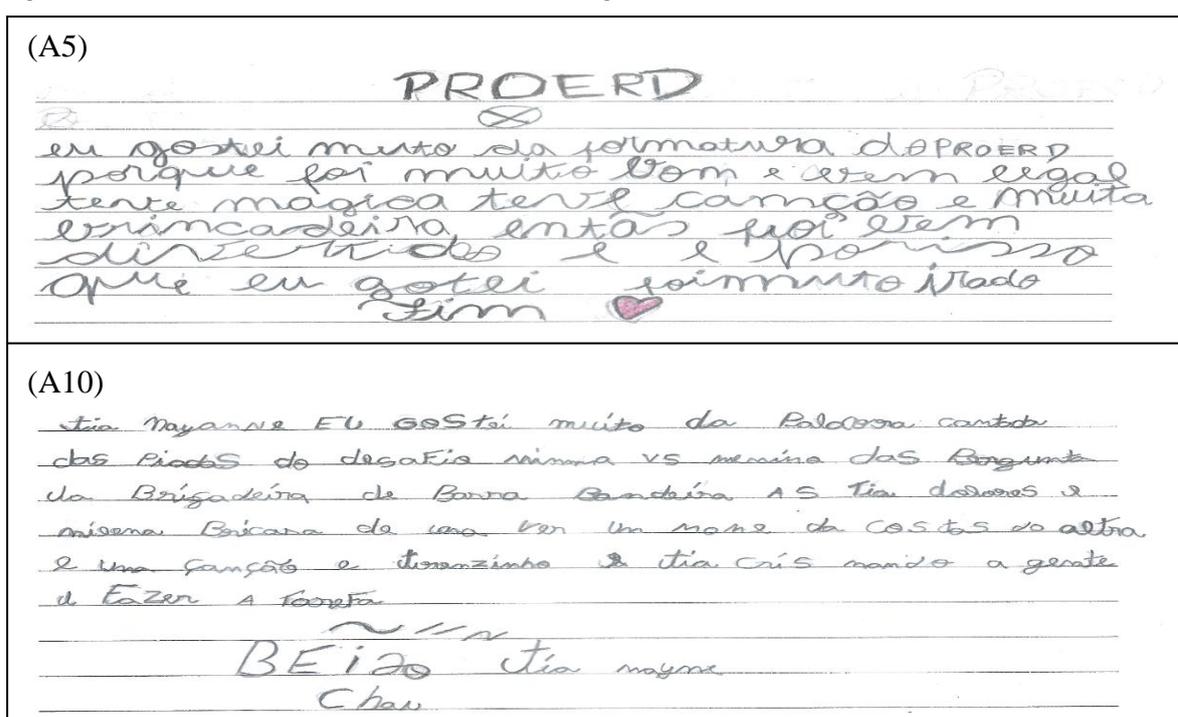
crianças podem ter adquirido conhecimentos sobre o sistema de escrita e ter se mantido no mesmo nível, uma vez que esses conhecimentos não foram suficientes para progredir de uma hipótese a outra, mas, em contrapartida, terem evoluído em relação à produção de texto. Por exemplo, A5 e A10, que permaneceram no nível de escrita alfabético consolidado, avançaram em algumas subcategorias de análise do texto, conforme evidenciaremos mais adiante, demonstrando, assim, que a permanência durante todo o ano letivo em uma mesma hipótese do SEA não é sinônimo de não progressão. As produções, ilustradas nas Figuras 53 e 54, sinalizam tais progressões.

Figura 53 – Escrita de texto dos alunos A5 e A10 na diagnose inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 54 – Escrita de texto dos alunos A5 e A10 na diagnose final



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Por outro lado, tivemos aqueles alunos que conseguiram avançar de um nível a outro. As crianças que se encontravam na hipótese silábico-alfabética (A7 e A15) conseguiram evoluir para a alfabética intermediária. Onze alunos do alfabético intermediário (A1, A2, A4, A6, A8, A9, A16 e A26) progrediram para o alfabético consolidado e cinco (A3, A17, A20, A22 e A24) para o alfabético com escrita convencional. Essa progressão pode ser explicada pela preocupação da docente em possibilitar a apropriação do sistema de escrita alfabética para aqueles aprendizes que ainda apresentavam dificuldades, pois no ciclo de alfabetização o terceiro ano é o momento de consolidar o funcionamento do SEA.

Sendo assim, o perfil final sinaliza permanências e evoluções sobre os níveis de escrita que acabam, de certo modo, influenciando nas produções textuais dos aprendizes. A seguir, apresentamos a análise final dos relatos de experiência produzidos pelos 25 (vinte e cinco) alunos que se encontravam na hipótese alfabética de escrita. Dessas produções, 2 (duas) apresentavam baixa legibilidade e 1 (uma) tratava-se de uma cópia das instruções dadas, não sendo, portanto, analisadas. Diante disso, a análise do perfil final recaiu sobre o quantitativo de 22 (vinte e dois) relatos. A Tabela 2, abaixo, mostra como as categorias foram contempladas pelas crianças em ambos os perfis.

Tabela 2 – Categorias de análise dos perfis iniciais e finais de escrita de texto dos alunos do 3º ano

C	Perfil Inicial				Perfil Final			
	NA	PA	PL	TOTAL ≈100%	NA	PA	PL	TOTAL ≈100%
PT1	1 5,5%	2 11,1%	15 83,3%	18	- 0%	- 0%	22 100%	22
PT2	- 0%	6 33,3%	12 66,6%	18	- 0%	7 31,8%	15 68,1%	22
PT3	- 0%	9 50%	9 50%	18	2 9%	2 9%	18 81,8%	22
PT4	3 16,6%	5 27,7%	10 55,5%	18	1 4,5%	3 13,6%	18 81,8%	22
PT5	2 11,1%	6 33,3%	10 55,5%	18	1 4,5%	2 9%	19 86,3%	22
PT6	1 5,5%	9 50%	8 44,4%	18	2 9%	8 36,3%	12 54,5%	22
PT7	1 5,5%	10 55,5%	7 38,8%	18	3 13,6%	8 36,3%	11 50%	22

Fonte: Dados da pesquisa (2016). C: Categorias; NA: Não atende; PA: Atende parcialmente; PL: Atende plenamente.

Ao observarmos o total de aprendizes que tiveram suas produções analisadas ao início e ao final do ano, percebemos que houve um aumento na quantidade de relatos do perfil final. No início do ano, 23 (vinte e três) crianças participaram da produção do relato de experiência, mas apenas 18 (dezoito) tiveram seus textos incluídos na amostragem acima, pois as demais realizaram produções ilegíveis (1) e com baixa legibilidade (4). Já ao final do ano, 25 (vinte e cinco) fizeram a diagnose e 22 (vinte e dois) foram incluídos na amostra, havendo 2 (dois) textos com baixa legibilidade e 1 (um) em que o aprendiz havia feito uma cópia de partes do enunciado posto na atividade.

Essas divergências no quantitativo total de textos analisadas, como também de legibilidade das produções, já são um primeiro indício dos avanços dos alunos, sendo resultantes das evoluções que obtiveram na maneira de pensar o sistema de escrita alfabética. Isso fez com que os aprendizes evoluíssem em suas hipóteses e, conseqüentemente, passassem a produzir textos legíveis. Como o quantitativo é diferente, focaremos, nesse primeiro momento, em uma análise geral das categorias de ambos os perfis, para, posteriormente, detalhar quem são esses aprendizes e quais os avanços, ou não, conseguidos.

Na primeira categoria analisada (PT1), referente ao quantitativo mínimo de vinte palavras, percebemos que, no perfil inicial, já foi alto o número de aprendizes que atenderam plenamente esse aspecto (83,3%). Essa alta incidência se manteve na produção final, onde todos os alunos (100%) escreveram relatos que continham vinte ou mais palavras. Esse aumento significativo, assim como a inexistência de textos nas subcategorias “não atende” ou “atende parcialmente” na última diagnose, são reflexos da melhor apropriação do sistema de escrita conseguidos no decorrer do ano.

Essa apropriação também reflete na segunda categoria analisada, a de segmentação correta (PT2). Mais da metade dos alunos segmentaram plenamente seus relatos em ambas as diagnoses (66,6% na primeira e 68,1% na segunda), havendo um número um pouco menor de crianças que escreveram textos com hipossegmentação e hiperssegmentação na diagnose final. Enquanto que, no perfil de entrada, temos 33,3%, no de saída, passamos para 31,8%. Além disso, há um aumento das produções que escreveram com separação correta entre as palavras, de 66,6% para 68,1%.

Isso se dá pela recém-chegada à hipótese alfabética dos alunos que participaram apenas da produção final, como também, das dificuldades ainda apresentadas pelos aprendizes que se encontravam na hipótese alfabética intermediária. As atividades com texto fatiado, realizados pela docente, poderiam ajudar nessa conscientização, no entanto, deveriam ser destinadas a quem estivesse com essa dificuldade. Faremos essa análise mais detalhada logo mais, quando evidenciarmos a identificação desses alunos.

No que diz respeito ao uso da escrita com correção ortográfica (PT3), verificamos avanços nas produções. Enquanto que, inicialmente, 50% dos aprendizes atendiam parcialmente e plenamente essa categoria, identificamos um aumento de crianças (81,8%) que passaram a escrever sem violações das regras ortográficas e das correspondências fonema/grafema, além de haver uma diminuição para 9% das que escreviam com falhas e violações. Até mesmo os 9% que não atenderam a esse quesito são reflexo das progressões de apropriação do SEA obtidas pelos alunos.

Em relação à categoria PT4, de adequação aos propósitos de situação de leitura, houve um aumento de crianças que passaram a atender plenamente a solicitação do comando (de 55,5% para 81,8%). Além disso, na diagnose final, foi menor a quantidade de produções que não atenderam ou atenderam parcialmente as solicitações apresentados. Essa apropriação revela, em certa medida, que os aprendizes estavam habituados a produzirem com base em situações e propósitos reais de uso da escrita (SOARES, 2006; GERALDI, 1997), sendo possível perceber esses propósitos em algumas das atividades realizadas por P3, como, por exemplo, de escrever uma carta coletiva destinada ao prefeito da cidade, apresentando propostas de melhoria para o bairro a escola e as áreas da saúde e de transporte (Aula 15).

Os conhecimentos acerca das características do gênero (PT5) foi outra categoria em que os aprendizes também avançaram. Inicialmente, pouco mais da metade (55,5%) escrevia relatos se colocando na primeira pessoa e com aparente expressividade, aumentando para 86,3% a porcentagem que passou a contemplar plenamente esse aspecto. A quantidade dos que não atendiam ou atendiam parcialmente as características do gênero diminuiu na segunda diagnose, passando de 11,1% para 4,5% na subcategoria “não atende”, e de 33,3% para 9% na subcategoria “atende parcialmente”.

As progressões também aconteceram na categoria PT6, referente à coesão. Verificamos um aumento final na subcategoria “atende plenamente”, girando em torno de 10% (de 44,4% para 54,5%), como também, uma diminuição de produções que tentavam estabelecer coesão em seus textos, mas por meio de coesivos inadequados ou de poucos conectivos (de 50% para 36,3%). Por outro lado, identificamos uma porcentagem um pouco maior de crianças que escreviam textos sem coesão (de 5,5% para 9%). Isso nos faz chamar atenção para as dificuldades que os aprendizes ainda demonstravam acerca dessa categoria, tendo em vista que as evoluções não encobrem a incidência de crianças que ainda não atendem ou atendem parcialmente a essa questão.

Por fim, no que se refere à estruturação dos períodos do texto (PT7), apesar de ter acontecido um acréscimo de produções que apresentavam boa formação dos períodos e concordância entre as palavras (de 38,8 para 50%) é notória a dificuldade ainda existente sobre esse aspecto. Tal dificuldade pode ser identificada pela alta porcentagem de aprendizes que, ao final do ano, ainda não atendiam (13,6%) ou atendiam parcialmente (36,3%) essa categoria em seus textos. Sendo assim, o trabalho que a docente realizava nos momentos de produção coletiva enfocando esse aspecto, e até mesmo as atividades de ordenamento de texto que podem contribuir para reflexão acerca da estrutura, parece ter sido insuficiente para dar conta desse quesito, fazendo-se necessários outros tipos de atividades mais específicas.

Diante disso, observamos que em algumas categorias as evoluções foram mais expressivas que outras, existindo aspectos em que as dificuldades ainda persistiam. Para podermos identificar quem são os aprendizes incluídos nas porcentagens acima, como também, os possíveis avanços que obtiveram em cada subcategoria, elaboramos o Quadro 28, abaixo, que faz esse detalhamento. É válido ressaltar, que para uma melhor visualização dos dados destacamos em negrito, no perfil final, aquelas crianças que não participaram ou não tiveram suas produções analisadas na primeira diagnose.

Quadro 28 – Identificação dos alunos do 3º ano participantes das diagnoses iniciais e finais de escrita de texto

Identificação dos Alunos						
C	Perfil Inicial			Perfil Final		
	NA	PA	PL	NA	PA	PL
PT1	A5	A6, A10	A1, A2, A3, A9, A12, A13, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A24, A26	—	—	A1, A2, A3, <b>A4</b> , A5, A6, <b>A7</b> , <b>A8</b> , A9, A10, A12, A13, A14, A16, A17, <b>A18</b> , A20, A21, A22, A23, A24, A26
PT2	—	A2, A9, A12, A13, A21, A26	A1, A3, A5, A6, A10, A14, A16, A17, A20, A22, A23, A24	—	A5, A6, <b>A7</b> , <b>A8</b> , A12, <b>A18</b> , A26	A1, A2, A3, <b>A4</b> , A9, A10, A13, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A24
PT3	—	A1, A2, A5, A6, A9, A12, A21, A24, A26	A3, A10, A13, A14, A16, A17, A20, A22, A23,	<b>A7</b> , <b>A18</b>	A12, A26	A1, A2, A3, <b>A4</b> , A5, A6, <b>A8</b> , A9, A10, A13, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A24
PT4	A3, A5, A23,	A6, A13, A16, A20, A22,	A1, A2, A9, A10, A12, A14, A17, A21, A24, A26	<b>A8</b>	<b>A7</b> , A16, A22	A1, A2, A3, <b>A4</b> , A5, A6, A9, A10, A12, A13, A14, A17, <b>A18</b> , A20, A21, A23, A24, A26
PT5	A3, A23	A5, A6, A10, A12, A13, A26	A1, A2, A9, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A24	A22	A6, A16	A1, A2, A3, <b>A4</b> , A5, <b>A7</b> , <b>A8</b> , A9, A10, A12, A13, A14, A17, <b>A18</b> , A20, A21, A23, A24, A26
PT6	A5	A1, A2, A3, A6, A9, A13, A14, A23, A24	A10, A12, A16, A17, A20, A21, A22, A26	<b>A7</b> , <b>A8</b>	A2, A3, <b>A4</b> , A10, A13, A14, A23, A24	A1, A5, A6, A9, A12, A16, A17, <b>A18</b> , A20, A21, A22, A26
PT7	A5	A2, A3, A6, A9, A10, A13, A22, A23, A24, A26	A1, A12, A14, A16, A17, A20, A21	<b>A4</b> , <b>A7</b> , <b>A8</b>	A2, A3, A9, A10, A13, <b>A18</b> , A24, A26	A1, A5, A6, A12, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

É importante destacar que, dos quatro alunos marcados em negrito, um (A7) não havia participado da diagnose inicial, por se encontrar na hipótese silábico-alfabética. Já os outros três de nível alfabético intermediário, apesar de terem participado, não tiveram suas

produções analisadas, pois seus textos foram classificados como ilegível (A18) ou com baixa legibilidade (A4 e A8). Entretanto, ao observarmos a primeira categoria de análise (PT1) percebemos que tanto A4 e A7, que nas categorias de apropriação do SEA evoluíram para o nível alfabético intermediário, quanto A8 que passou para o alfabético consolidado e A18, que se manteve com a mesma hipótese de escrita, conseguiram produzir textos com mais de vinte palavras. Isso também aconteceu com A6, que também progrediu da hipótese alfabética intermediária para a consolidada.

Na categoria PT2, de segmentação correta entre as palavras do texto, percebemos que duas crianças (A12 e A26) se mantiveram na subcategoria “atende parcialmente” e outras duas (A5 e A6) até regrediram para esta. No caso destas, fazemos uma relação com a categoria anterior (PT1), pois ao produzirem relatos com um quantitativo maior de palavras no perfil final, acabaram evidenciando problemas de hipersegmentação. Tais problemas se revelaram, em algumas produções, atreladas a questões ortográficas, como, por exemplo, escrever “porisso”, “agente”, “aele”, “atodos”, sem separar, o que também aconteceu nos textos de A12 e A26, de nível alfabético consolidado.

Além desses aprendizes, A7, A8 e A18 também demonstraram dificuldades em segmentar seus textos. Apesar de serem crianças que recebiam uma atenção diferenciada da professora, por estarem naquele grupo de aprendizes considerados com dificuldades de aprendizagem, percebemos que as atividades desenvolvidas não deram conta de superar esse aspecto. Em uma das poucas tarefas realizadas em que esses aprendizes poderiam refletir sobre a segmentação das palavras, por meio do texto fatiado do trava-língua (Aula 07), esta foi feita apenas com um desses aprendizes (A18). Acrescido a isso, as atividades do caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, produzido, dentre outros alunos, para A7 e A18, também não contemplavam a segmentação de palavras.

Em relação ao uso da escrita com correção ortográfica (PT3), a maioria das crianças avançou de uma diagnose para outra, mas duas (A12 e A26) se mantiveram na mesma subcategoria, atendendo parcialmente a esse quesito. Tratava-se de dois alunos de nível alfabético consolidado que ainda violavam algumas regras ortográficas. Esse era um aspecto que, nas aulas observadas, foi pouco explorado pela docente, acontecendo através de atividades diferenciadas (“desafio ortográfico” na Aula 04), onde esses aprendizes não foram contemplados com a tarefa.

Já os alunos A7 e A18, apesar de estarem na subcategoria “não atende”, apresentando textos com falta de letras ou sílabas nas palavras e com muitas violações das correspondências som/grafia, apresentaram evoluções. Isso porque A7 saiu de uma escrita silábico-alfabética



Na categoria referente à adequação aos propósitos de situação de leitura (PT4), apenas A16 e A22 não evoluíram de subcategoria, atendendo parcialmente a solicitação do comando em ambas as diagnoses. Todos os demais que tiveram suas produções analisadas nos dois perfis progrediram, ficando A8 na subcategoria “não atende” e A7 na “atende parcialmente”.

Essa progressão também aconteceu com a maioria dos aprendizes na categoria PT5, onde avaliamos o conhecimento acerca do gênero. No entanto, A6 não avançou, permanecendo na subcategoria “atende parcialmente”, e A16 e A22 regrediram. Isso pode ser explicado pelo tom de saudosismo e despedida que essas crianças expressaram para com a pesquisadora em seus textos, pois se tratava dos últimos dias em que realizávamos a coleta de dados na escola. Sendo assim, uma das produções não se caracterizou como relato de experiência e a outra não expressou completamente as características do gênero.

As dificuldades em atender plenamente a categoria PT6, referente à coesão, também foram evidentes, havendo uma grande quantidade de crianças que se mantiveram na mesma subcategoria “atende parcialmente”, em ambos os perfis (A2, A3, A13, A14, A23 e A24). Além disso, um aprendiz (A10) que contemplou plenamente esse aspecto na primeira produção passou a contemplar parcialmente na última. No caso deste, podemos atrelar isso ao tamanho do texto, uma vez que na categoria PT1 esse aluno evoluiu de subcategoria, passando a produzir um relato longo na diagnose final.

O não atendimento dessa questão da coesão por A7 e A8, assim como pelos demais alunos, pode estar relacionado à prática da professora. Embora a docente tivesse trabalhado a coesão dos textos nos momentos de produção coletiva, onde ela se colocava na posição de escriba da turma (Aulas 01, 11 e 15), as situações ainda precisavam de um melhor aprofundamento e sistematização, uma vez que o estabelecimento de coerência e coesão dos textos coletivos ficava muito centrado na figura da professora.

Por fim, as dificuldades também se evidenciaram na questão de estruturação dos períodos do texto (PT7). Assim como na categoria PT6, muitas crianças (A2, A3, A9, A10, A13, A24 e A26) também permaneceram na subcategoria “atende parcialmente” em ambas as diagnoses. Os alunos que apresentaram produções com incompletude de enunciados e/ou repetição de palavras e partes do texto foram os que tiveram seus relatos analisados apenas no perfil final (A4, A7 e A8). Ressaltamos que a atividade de ordenamento de receitas desenvolvidas por P3 na Aula 01 com todos os alunos é um tipo de tarefa que ajuda os aprendizes a refletirem sobre a estruturação dos textos, entretanto, os resultados evidenciam a necessidade em propor mais atividades que deem conta de aprofundar esse aspecto.

Diante disso, percebemos que, assim como nos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, grande parte das crianças progrediu nas categorias postas para análise do relato de experiência. Por outro lado, a permanência em algumas subcategorias também revela a necessidade de um trabalho mais sistemático e aprofundado sobre aspectos mais precisos da produção de texto.

#### 4.4 PROFESSORA DO CURSO PREPARATÓRIO (PF)

##### 4.4.1 Um olhar sobre o perfil de entrada dos alunos do CP e a organização da rotina da professora (PF)

As atividades de escrita contidas nos cadernos dos aprendizes desde o início do ano letivo possibilitaram traçar o perfil de entrada acerca dos conhecimentos do SEA das crianças do Curso Preparatório no ano letivo de 2017/2018. Tal caderno era utilizado apenas no contexto escolar e continham as atividades de classe realizadas individualmente pelos alunos, assim como a correção da docente realizada posteriormente à finalização da tarefa pela criança. No Quadro 29, apresentamos as hipóteses evidenciadas por cada um dos alunos no começo do ano e, conseqüentemente, a heterogeneidade acerca do sistema de escrita que permeava a classe.

Quadro 29 – Perfil inicial de escrita dos alunos do CP

Níveis de apropriação do SEA – Perfil Inicial	Identificação dos Alunos	Qtd.	
Pré – Silábico inicial (PI)	A16	1	4%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	—	0	0%
Silábico (S)	—	0	0%
Silábico – Alfabético (SA)	A5, A12	2	8%
Alfabético inicial (AI)	A2, A6, A19, 20, A25	5	20%
Alfabético intermediário (AII)	A3, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A21, A24	12	48%
Alfabético consolidado (AIII)	A1, A4, A13, A22, A23	5	20%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	0	0%
Total	—	25	≈100%

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir desse quadro, é possível percebermos o grande número de aprendizes que chegaram ao CP com uma hipótese alfabética de escrita (88%), tendo apenas um aluno (4%) uma hipótese pré-silábica inicial e dois (8%) alunos hipóteses silábico-alfabética. Tal panorama é bem diferente do apresentado no 1º ano do Ensino Fundamental no Brasil, no qual a maioria das crianças evidenciava níveis iniciais de escrita ao início do ano letivo. No

CP, a heterogeneidade recai sobre o domínio das correspondências letra/som, uma vez que grande parcela da classe já compreende que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos (MORAIS, 2012). Diante disso, as práticas da professora precisavam dar conta das crianças que ainda não pensavam de forma alfabética, com vistas a fazê-las alcançar tal hipótese, ao mesmo tempo em que contemplava os alunos desse nível com vistas a consolidar as correspondências grafema/fonema, assim como as normas e regras ortográficas.

No Quadro 30, abaixo, apresentamos um pouco da rotina e das atividades trabalhadas pela docente nos momentos de aulas que tivemos a oportunidade de observar. Para isso, destacamos que, do conjunto de 5 (cinco) dias observados, os 3 (três) primeiros foram de momentos das aulas em que o foco era o trabalho com leitura ou escrita, acontecendo no turno da manhã antes do momento do recreio, e os 2 (dois) últimos integrais, no qual observamos a rotina e atividades desenvolvidas durante todo o dia de aula.

Quadro 30 – Rotina de atividades da professora do CP da França (PF)

<b>Atividades / Observações</b>	<b>AULA 01 -Manhã-</b>	<b>AULA 02 -Manhã-</b>	<b>AULA 03 -Manhã-</b>	<b>AULA 04 -Integral-</b>	<b>AULA 05 -Integral-</b>
Atividade em ficha e/ou Montagem de Painel	1	1	1	1	1
Marcação do calendário e dos dias letivos.	2	2	2	2	2
Socialização da atividade da ficha	3			5	3
Ateliê e atividades diversificadas	4	6	5		6
Atividade de matemática	5	3		3	5
Leitura de texto ou história		4	4	9	4
Reflexão coletiva sobre a escrita de palavras ou sobre fonemas		5	3		8
Recreio turno da manhã	6	7	6	4	7
Almoço				6	10
Continuação do Projeto: Filme de animação				7	12/14
Recreio turno da tarde				8	13
Pastas com atividades diversificadas					9
Educação Física					11

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A numeração apresentada no quadro acima representa, assim como na apresentação da rotina das professoras do Brasil, a ordem em que as atividades se sucederam. Frente ao exposto, enfatizamos a recorrência de algumas atividades na prática de PF que marcavam sua rotina de ensino. Pela manhã, os alunos chegavam à sala e sobre as mesas, sempre organizadas em grupos, já se encontravam atividades em ficha que seriam trabalhadas no

primeiro momento da aula, ou então, que haviam sido realizadas na aula anterior e que precisavam ser finalizadas.

Essas atividades, realizadas todos os dias observados e sempre ao início da aula, eram feitas de modo individual, com exceção da Aula 03, em que a leitura da ficha deveria ser em duplas, e envolviam tanto a apropriação do sistema de notação alfabética quanto outras áreas de conhecimento (matemática e artes) quando se tratava das tarefas a serem concluídas (Aulas 02 e 05). Nessa perspectiva, realizou-se a mesma atividade para toda a classe em uma das aulas (Aula 04), enquanto que nas demais as tarefas divergiram. Depois disso, alguns alunos eram escolhidos para fazer a marcação do calendário e da quantidade de dias letivos, para, posteriormente, se iniciar o trabalho no coletivo e com os ateliês.

Em três situações (Aulas 01, 04 e 05), houve a socialização da atividade da ficha que foi entregue aos alunos no início da aula, onde PF projetou na lousa digital os exercícios que haviam sido entregues à maioria da turma. Em duas delas (Aulas 01 e 05), referiram a exercícios de leitura de sílabas, palavras e frases (Aula 01), que foi projetada na lousa digital para que A9, A10, A13, A25 (de níveis alfabético inicial, intermediário e consolidado) realizassem a leitura; e do texto *La haute tour sombre/A alta torre escura* (Aula 05), para que A13 e A23 de nível alfabético consolidado fizessem, cada um, a leitura de um dos parágrafos do texto projetado na lousa. Já na Aula 04, a socialização foi referente a uma atividade de matemática realizada logo após a marcação do calendário. Depois de dar um tempo para os aprendizes resolverem, a docente respondeu coletivamente.

Após essas atividades iniciais, PF geralmente realizava outras tarefas envolvendo leitura, reflexão sobre o SEA para depois propor os ateliês. A leitura aconteceu em quatro das cinco aulas observadas (4/5), sendo três delas (Aulas 02, 03 e 05) no período da manhã, antes dos ateliês, e uma (Aula 04) à tarde, dia em que não houve trabalho com os ateliês. Em duas (Aulas 02 e 03), a leitura foi referente a partes de uma mesma história (*Pas si grave*), que já havia sido lida pela professora em aula anterior que não tivemos a oportunidade de presenciar e nas outras duas (Aulas 04 e 05) de textos: o poema *Dans un petit bateau (Em um pequeno barco)* e *La haute tour sombre (A alta torre escura)*, respectivamente.

Em todos esses momentos, a leitura foi realizada em voz alta, ora por alguns alunos individualmente (Aulas 05), ora de modo compartilhado (Aula 02) e ora no coletivo (Aulas 03 e 04), havendo nessas situações de leitura coletiva a atenção para entonação, fruição e sensibilização estética, conforme aconteceu na Aula 04, em que a classe foi mobilizada à memorização de um poema. Para isso, PF organizou a turma para que alguns aprendizes falassem frases do poema, outros imitassem o som do mar que aparecia no texto, e todos, de

modo coletivo, falassem uma frase que se repetia. Essa sensibilização para o estético é algo importante no trabalho com textos literários, conforme destaca Oliveira (2010). Além disso, é importante ressaltar que a leitura silenciosa e individual também foi solicitada a toda a turma na Aula 05, antes da indicação de dois aprendizes (A13 e A23) à leitura em voz alta de um dos parágrafos do texto projetado na lousa digital.

Observamos, então, que o modo de organizar e conduzir a leitura ocorreu de maneiras diversas: individual; coletiva; compartilhada; silenciosa; em voz alta, contemplando muitos dos conhecimentos e competências presentes na proposta oficial dos ciclos de aprendizagens fundamentais, como, por exemplo, a mobilização da habilidade de decodificação e compreensão do texto; a identificação e consideração das marcas de pontuação e a expressividade (FRANÇA, 2015).

Em muitas dessas ocasiões de trabalho com a leitura, também se aproveitava para trabalhar a oralidade e aspectos do sistema de notação alfabética. Nessa aula em que foi solicitada a leitura silenciosa e individual do texto *La haute tour sombre* (Aula 05), a professora estimulou as crianças, após esse momento de leitura, a falarem suas impressões sobre o que haviam lido, como também sobre o que o mesmo abordava. Além disso, ao expor para a turma uma imagem contida na história que havia sido trabalhada nos momentos de leitura das Aulas 02 e 03, as crianças também foram estimuladas a falarem sobre o que aparecia na imagem. Nesses momentos, os alunos eram incentivados a falar e descrever o que se passava na ilustração, como também expor, na Aula 03, o que acontecia na história após a imagem mostrada, buscando a compreensão da história e a elaboração pessoal do aluno acerca do texto, tendo-o como referência (BRANDÃO; ROSA, 2010).

A partir disso, PF buscou refletir sobre palavras que foram ditas pelos aprendizes e, com isso, trabalhar a apropriação do sistema de notação alfabética e sua consolidação. Na Aula 02, a imagem retratava a personagem principal da história mergulhada em um mar cheio de lixo. Diante disso, a docente questionou aos alunos o que a imagem evidenciava e, depois das colocações deles, que refletiram dizendo se tratar da personagem da história que estava se afogando, indagou como as palavras “Louise” (nome da personagem) e “noyer” (que significa afogar) eram escritas.

Na Aula 03, a imagem foi retirada do mesmo livro da aula anterior e ilustrava uma mulher em cima de um barco puxando uma garota de dentro do mar com uma vara de pescar. Ao questionar os alunos sobre o que estava acontecendo na imagem, um aluno diz se tratar da professora (*la maitresse*) que teria pescado (*a repêché*) a criança. A partir disso, a docente

aproveitou para refletir coletivamente sobre a escrita dessas duas palavras: “la maitresse” e “a repêché”.

Essas tarefas e ações precederam, na maioria das aulas observadas, o momento de trabalho nos ateliês, que também aconteceu de modo frequente na prática de PF. Trata-se de atividades realizadas durante quatro dias da semana, geralmente a sexta ou sétima tarefa da manhã, com duração de cerca de 1h. Para isso, a sala era organizada em quatro grupos, sendo três grupos de seis e um de sete aprendizes, que ao longo da semana, alternavam os quatro tipos de tarefas que eram propostas, uma para cada grupo. Geralmente duas ou três dessas tarefas eram mais mecânicas, envolvendo pintura, desenho ou matemática (adição), para que as crianças as respondessem autonomamente, ao passo que as demais eram ajudadas pela professora com um exercício que versava sobre a apropriação e consolidação do SEA. Esses momentos também serviam para PF atender e trabalhar com determinadas crianças tarefas diferentes das que estavam sendo desenvolvidas nos ateliês, conforme aconteceu na Aula 03.

Diante disso, as atividades propostas aos grupos nos ateliês eram diferentes, mas todos os alunos tinham a oportunidade de fazê-las, uma vez que existia a rotatividade dessas tarefas durante a semana. Por exemplo, na segunda-feira, o grupo 01 fazia a atividade 1, o grupo 02 a atividade 2, o grupo 03 a atividade 3 e o grupo 04 a atividade 4; no dia seguinte, o grupo 01 fazia a atividade 4, o grupo 2 a atividade 1, o grupo 03 a atividade 2 e o grupo 04 a atividade 3. Logo, eram tarefas diferentes para o dia da aula, mas iguais para todos os aprendizes, se observadas ao final da semana em que todos as haviam realizado.

Terminado os momentos com os ateliês, as crianças eram direcionadas para o recreio, com exceção da Aula 01, que antes de serem liberadas foram incitadas a falarem o que acharam dos exercícios propostos e sobre suas resoluções: as facilidades e dificuldades encontradas. Ao fim do recreio, retornavam para a sala, realizavam mais uma tarefa sobre matemática ou língua francesa, para, posteriormente, serem liberadas para o almoço. No turno da tarde, retomavam as tarefas que se estendiam até às 16h30min, havendo nesse meio tempo o horário do recreio. Em um dos dias que observamos integralmente a prática de PF (Aula 05), as atividades vespertinas iniciaram com a aula de Educação Física no pátio da escola e ao retornarem para a sala, os exercícios continuavam a focar a leitura, apropriação do SEA, com o estudo do som /gn/, e produção.

Além do trabalho de leitura e oralidade com o poema *Dans un petit bateau* na Aula 04, já mencionado acima, a professora deu continuidade a um projeto que vinha desenvolvendo com a turma e envolvia a produção de uma animação por meio da técnica “Stop Motion”. Em ambas as aulas da tarde, a docente dedicou um tempo para esse trabalho que envolvia

oralidade, leitura e produção de um texto não verbal, no caso, a animação que deveria seguir um roteiro elaborado pelos próprios alunos.

Na Aula 04, as crianças foram instigadas a analisarem e discutirem o plano de ideias apresentado em um filme de animação - *Le Merle* - mostrado pela professora e que serviria como referência para suas produções com o “Stop Motion”. Isso também aconteceu na Aula 05, em que cenas de um filme foram passadas para os alunos e, posteriormente, a ficha técnica, contendo informações sobre a obra. Nessa tarefa, eles também precisavam atentar para as informações dessa ficha, uma vez que deveriam produzir algo similar para seu filme de animação. Sendo assim, tratava-se de um projeto com várias etapas em que a produção, conforme defendem Melo e Silva (2007), dispunha de objetivos e finalidades claras, tendo como destinatário outros alunos da escola, assim como o público que acessava o site da instituição, haja vista que o trabalho também ficaria exposto nessa plataforma.

Nessa técnica denominada de “Stop Motion”, utiliza-se uma disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e, normalmente, são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Para além desse projeto que envolveu o trabalho com vários eixos da língua e a produção final de um texto não verbal, não identificamos muitas atividades de produção textual, inexistindo, no conjunto de aulas observadas, a proposição coletiva desse tipo de tarefa.

Após essa explanação acerca da rotina desenvolvida pela professora e das atividades contempladas, passamos, agora, para as ações tecidas com vistas ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dos alunos.

#### **4.4.2 O atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do CP na França**

As observações realizadas acerca das práticas desenvolvidas pela professora da turma do Curso Preparatório (CP), que corresponde ao nosso 1º ano do Ensino Fundamental, revelam uma preocupação por parte da docente em atender aos diferentes conhecimentos de escrita que permeavam seu grupo classe. A análise da rotina, em especial os atendimentos realizados no momento dos ateliês, já revela um pouco dessa atenção à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes acerca da escrita. No entanto, agora, enfatizaremos os “esquemas profissionais” (GOIGOUX, 2007a), os “gestos profissionais e didáticos”, assim

como as posturas (BUCHETON; SOULÉ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) mobilizadas em suas ações.

O Quadro 31, abaixo, oferece um panorama geral das aulas e esquemas tecidos com vistas a atender aos diferentes conhecimentos acerca da escrita dos alunos, sendo os gestos e posturas mencionados no decorrer da análise. Nele, evidenciamos os esquemas profissionais que se fizeram presentes na prática de PF, sendo comum o uso de seis: os agrupamentos; as ajudas e intervenções; as atividades diferenciadas; o atendimento individualizado; a interação professora-aluno nas situações coletivas de ensino e a interação professora-classe com vistas à reflexão coletiva. Vejamos, então, as aulas em que cada um desses esquemas foi mobilizado.

Quadro 31 – Esquemas mobilizados por PF no atendimento à heterogeneidade

<b>Esquemas profissionais</b>	<b>AULA 01</b>	<b>AULA 02</b>	<b>AULA 03</b>	<b>AULA 04</b>	<b>AULA 05</b>
Agrupamentos	x	x	X		x
Ajuda/intervenção	x	x			x
Atividades diferenciadas	x		X		x
Atendimento individualizado			X		x
Interação Professora-aluno no coletivo	x	x			x
Reflexão coletiva		x	X		x

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Apesar das diferenças contextuais e sociais que assolam o Brasil e a França, percebemos certas similaridades entre a prática de PF e das professoras P2 e P3, como, por exemplo, os agrupamentos, o uso de atividades diferenciadas, as ajudas/intervenções e os atendimentos individualizados destinados a determinados alunos ou grupos de alunos. Tais esquemas, que também agregavam gestos, apresentavam-se de maneira articulada na prática da docente e em muitas situações de modo concomitante, tendo em vista que os agrupamentos eram propostos para a realização de tarefas diferentes, ao passo que alguns alunos se beneficiavam das ajudas, intervenções e atendimentos feitos por PF.

Os agrupamentos eram um esquema frequente de suas ações, sendo realizados em quatro das cinco aulas observadas (4/5). Isso porque, a prática da professora era pautada no trabalho com ateliês, onde a classe era organizada em quatro grupos para a realização das atividades diárias. Nessa organização, cada grupo era formado por crianças com diferentes conhecimentos sobre a escrita, tendo em vista a intenção da professora em possibilitar a ajuda mútua entre os aprendizes.

Nesse sentido, eram agrupamentos intencionais que vislumbravam um papel ativo dos alunos, uma vez que durante esse trabalho “eles trocam conteúdos escolares e reagem às intervenções dos seus companheiros, o que favorece [...] a regulação pelos pares na forma de

retornos imediatos e individualizados” (BUCHS, 2017, p. 1, tradução nossa). Em pequenos grupos, dava-se mais oportunidade para aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem exporem seus pontos de vista, como também se abrirem para uma conversa com seus pares, tendo em vista a proximidade e a pouca exposição que irão sofrer, uma vez que estarão interagindo com um número reduzido de crianças em detrimento de toda a classe.

É importante destacar que antes de propor as atividades para os grupos, a professora sempre explicava cada uma das tarefas, deixando os aprendizes cientes do que deveria ser feito e iniciando a preparação dos alunos para cooperação. Isso contribuía também para o gerenciamento da atmosfera da classe, uma vez que esse gesto profissional, mediante as interações dos grupos, possibilitava, dentre outras situações, o confronto entre os aprendizes para resolver questões em comum, conforme sinalizam Bucheton e Soulé (2009).

Nessa direção, os agrupamentos eram formados com vistas a possibilitar esse trabalho cooperativo entre os pares, sendo os mesmos em todas as aulas observadas, com exceção da Aula 04, onde a docente reorganizou as crianças devido aos avanços em relação à leitura e escrita, que alguns aprendizes sinalizavam naquele momento do ano escolar. Contudo, a ajuda proferida a determinados grupos ou crianças era algo pensado pela professora desde o início do ano, sendo, no entanto, organizado de modo diferente, como ela nos relatou na entrevista:

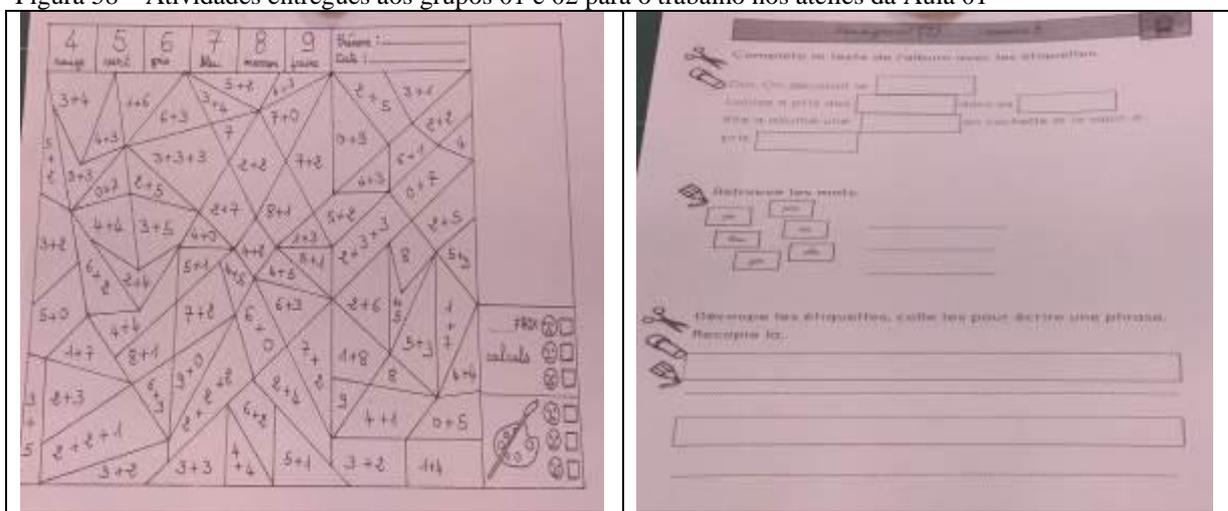
Não é a mesma coisa ao início e final do ano. Ao início, eu lidero um ateliê e os outros três são os alunos. Eu lidero o ateliê para que os alunos possam compreender as letras, saber jogar, compreender os enunciados dos exercícios, porque o CP no início do ano não sabe o que deve fazer. Então, **em todo início do ano eu dou, por exemplo, aos grupos uma atividade de colorir, pois é fácil e eles podem fazer sem mim, enquanto eu fico em um ateliê, sempre o mesmo ao início do ano. E depois, eu conheço meus alunos, eu sei qual aluno vai ter dificuldade, eu sei qual aluno não vai ter problema**, então, depois eu vou ajudar os alunos que precisam de ajuda. Eu passo entre os ateliês, eu vejo um ou dois alunos... (PF. Entrevista).

Ou seja, na organização inicial, um dos grupos de alunos era conduzido pela docente, que, no decorrer de suas observações, ia conhecendo seus alunos com vistas a realizar os agrupamentos de forma mais produtiva. Na Aula 01, por exemplo, os grupos já mesclavam aprendizes com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, estando a organização da seguinte maneira: grupo 01 (A3, A4, A7, A18, A20), com três alunos de nível alfabético intermediário, um consolidado e um inicial; grupo 02 (A1, A2, A8, A14, A17, A22, A25), com três alfabéticos intermediários, dois consolidados e dois iniciais; grupo 03 (A5, A6, A10, A11, A23, A24), com um silábico-alfabético, um alfabético inicial, três intermediários e um

consolidado; e grupo 04 (A9, A12, A13, A15, A19, A21), com um silábico-alfabético, três alfabéticos intermediários, um consolidado e um inicial.

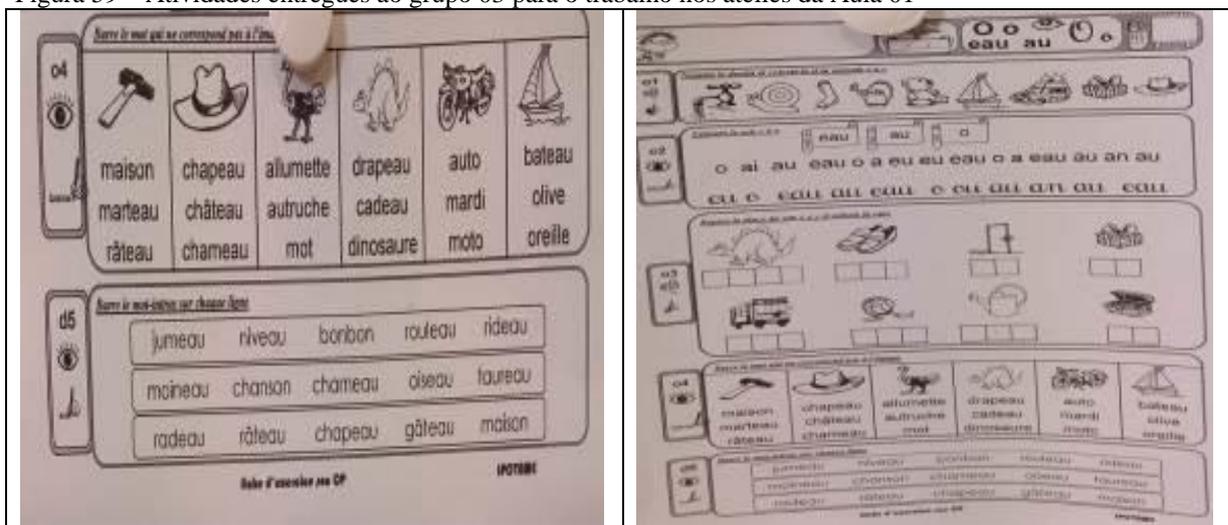
Para o primeiro grupo, foi dada uma atividade em que os alunos deveriam colorir uma imagem de acordo com o resultado da soma; para a segunda equipe, a tarefa foi de completar um pequeno texto com etiquetas, escrever as palavras que eram apresentadas em desordem e escrita de frase; para a terceira, a atividade envolveu a leitura de palavras com vistas a encontrar a palavra intrusa, como também a escrita de palavras; e o quarto grupo recebeu uma atividade de matemática envolvendo adição. Abaixo, apresentamos as referidas atividades através das Figuras 58, 59 e 60.

Figura 58 – Atividades entregues aos grupos 01 e 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 01



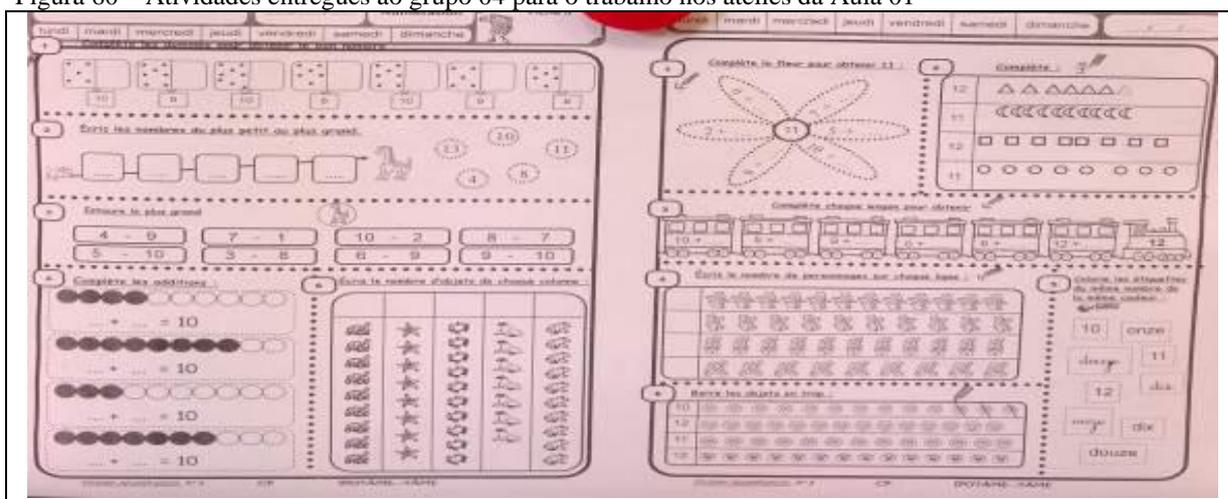
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 59 – Atividades entregues ao grupo 03 para o trabalho nos ateliês da Aula 01



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 60 – Atividades entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 01



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Como há o rodízio das atividades na proposta dos ateliês, ao final da semana, todos os alunos têm feito as mesmas tarefas, não sendo, portanto, uma atividade diferenciada pensada para um grupo específico de aprendizes, conforme acontecia nas práticas de P2 e P3. Nessa perspectiva, a diferença nas tarefas para o dia de aula se assentava na possibilidade de resolução autônoma pelas crianças.

Na Aula 01, podemos observar que dois grupos de aprendizes (01 e 04) ficaram com atividades de matemática, enquanto os outros dois (02 e 03) com tarefas que envolviam a leitura e a apropriação da escrita. Essa era uma estratégia geralmente usada pela docente, a de trabalhar com dois ou três grupos atividades de matemática, pintura ou desenho, que poderiam ser realizadas de forma autônoma pelos alunos, enquanto ela atendia os outros grupos com atividades mais relacionadas à alfabetização, assim como ajudava determinadas crianças. Na aula 01, a ajuda de PF foi direcionada para os aprendizes do grupo 02, oferecendo um suporte para a realização da tarefa.

Além de poder dar atenção mais específica a um dos grupos dos ateliês, podemos observar que PF também buscava intervir junto a alguns aprendizes nos diferentes grupos. Para Buchs (2017), o trabalho em pequenos grupos permite ao professor

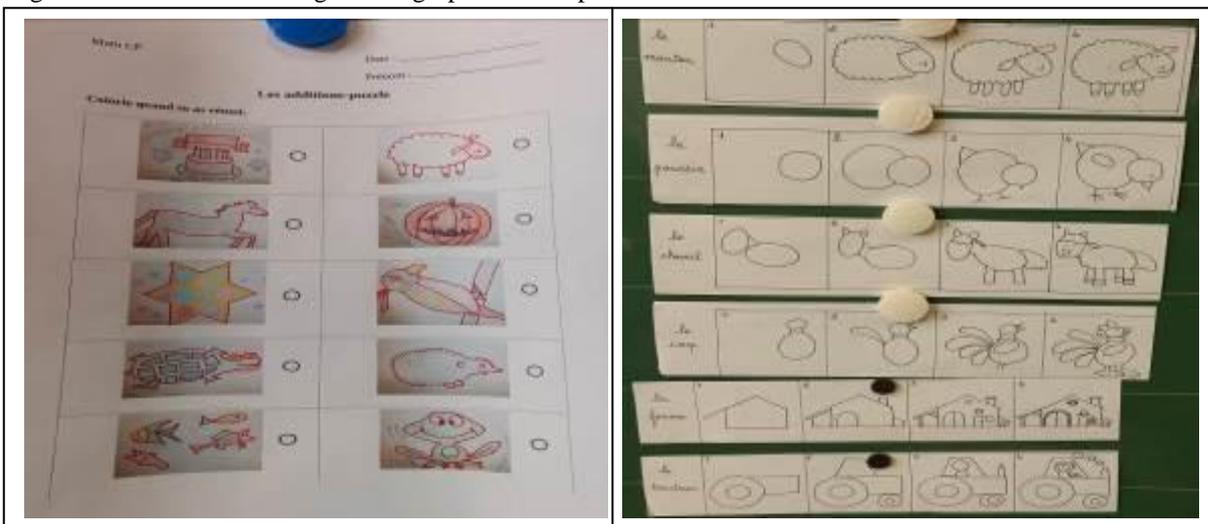
Circular, observar e ouvir a maneira como os aprendizes interagem. Ele pode então, identificar as dificuldades e habilidades dos alunos e intervir de forma adequada durante a atividade em andamento. Além disso, com base nas informações coletadas, pode regular seu ensino reagindo ao que observou ou ouviu (BUCHS, 2017, p. 2, tradução nossa).

Nas Aulas 02 e 05, a professora aproveitou os agrupamentos para circular entre os grupos e intervir junto a alguns aprendizes. Na Aula 02, enquanto os grupos 01 e 02

trabalhavam de maneira autônoma, a docente circulava entre os grupos 03 e 04 para fornecer ajuda às crianças que apresentavam dificuldades com o SEA (A2, A5 e A21). Essas ajudas, caracterizadas enquanto esquemas profissionais (GOIGOUX, 2007a), eram mobilizadas corriqueiramente e de forma consciente e planejada, assim como evidenciavam gestos profissionais de apoio (BUCHETON; SOULÉ, 2009), haja vista a intenção docente em favorecer a compreensão, a aprendizagem e o crescimento desses aprendizes com dificuldades em relação às quais recebiam suas ajudas e intervenções.

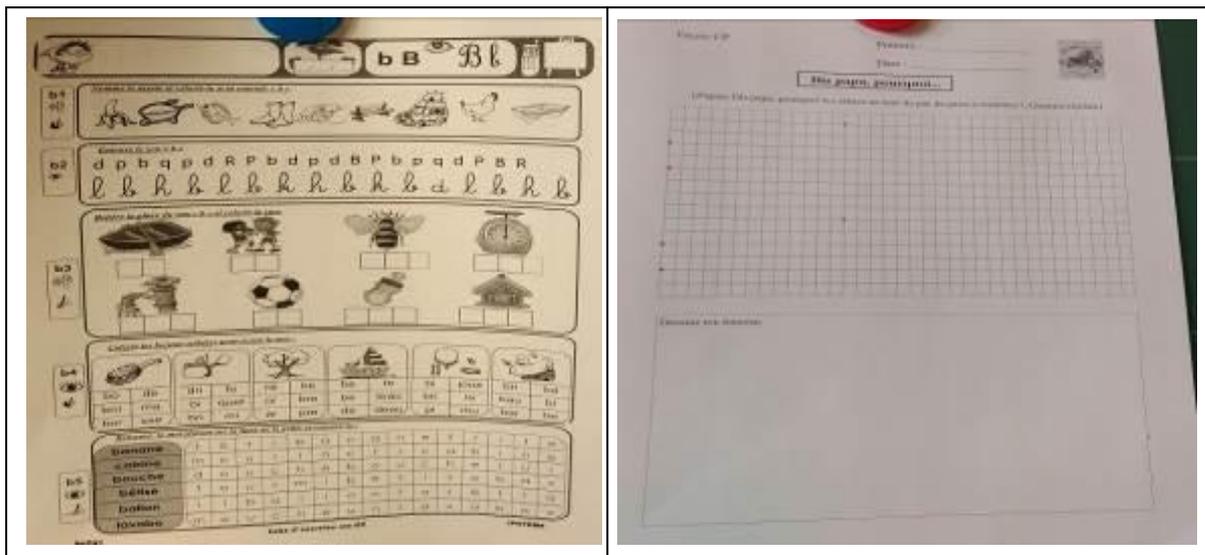
Nessa aula (02), seguindo a lógica da aula anterior, as atividades versavam sobre matemática, produção de desenho, produção de texto e o SEA. O grupo 01 (A3, A4, A7, A18, A20) recebeu a tarefa de matemática sobre adição; a equipe 02 (A1, A8, A14, A17, A22, A25) de elaboração de desenhos seguindo o passo a passo apresentado no modelo; a 03 (A5, A6, A10, A11, A23, A24) atividades sobre o SEA: colorir o desenho que apresentava o som /b/; circular o som /b/ dentre várias letras escritas em bastão e cursiva; escrever os nomes das figuras e colorir a sílaba que apresentava o som /b/; colorir as sílabas que formavam o nome da imagem apresentada; caça-palavras; e o grupo 04 (A9, A12, A13, A15, A19, A21), de produção de texto, sendo estes dois últimos grupos ajudados por PF. Vejamos, abaixo, tais atividades ilustradas nas Figuras 61 e 62.

Figura 61 – Atividades entregues aos grupos 01 e 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 02



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 62 – Atividades entregues aos grupos 03 e 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 02



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dentre as tarefas trabalhadas, chamamos atenção para a proposta de produção de texto que seguia uma das orientações postas nos documentos oficiais: a produção de textos curtos em resposta a uma pergunta (FRANÇA, 2015). Para isso, os alunos poderiam utilizar como apoio e consulta o chamado *Cahier outil de lecture*, ou seja, um caderno de leitura que cada aluno possuía e que era formado de várias palavras, sendo essa indicação algo também presente na referida proposta. Além disso, a atividade já evidenciava a maneira como o texto deveria ser iniciado, sendo solicitado que as crianças escrevessem com base em um questionamento posto na atividade: “Por que as zebras não andam de patins?”. Depois da produção, os alunos ainda deveriam desenhar a sua história.

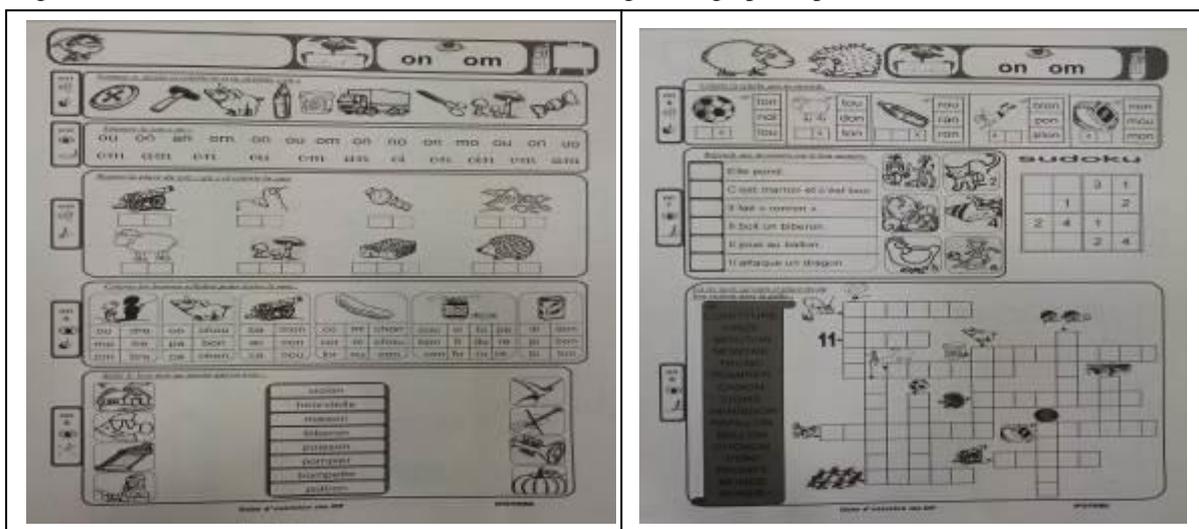
Diante disso, a docente parecia seguir a ideia de que para aprender a escrever é necessário que o aluno de fato escreva (MELO; SILVA, 2007), mesmo que o destinatário fosse a própria docente e os alunos da sala. Isso porque, na escola, um dos objetivos é o de aprender e, em muitas dessas situações, o interlocutor tende a ser os alunos e a professora. Sendo assim, nessa atividade, os aprendizes estavam escrevendo para demonstrar o que sabiam sobre o tema e o texto teria uma circulação no espaço escolar e da sala. Isso faz parte do letramento escolar.

Na Aula 05, por sua vez, a organização dos grupos mudou, mas as atividades continuaram seguindo a mesma lógica de possibilitar a realização autônoma por parte de algumas equipes. Para isso, PF propôs para o grupo 01<sup>29</sup> (A2, A9, A20, A21, A22, A23) a

<sup>29</sup> As hipóteses evidenciadas dizem respeito aos avanços obtidos na fase final do ano escolar. Sendo assim, grupo 01: três alfabéticos intermediários e três consolidados; grupo 02: um alfabético intermediário e cinco

finalização de uma tarefa de matemática que havia sido iniciada em outra aula; para o grupo 02 (A4, A7, A10, A15, A19, A25), uma atividade com os fonemas /on/ e /om/; para o 03 (A3, A12, A13, A16, A24), de desenho; e para o 04 (A1, A6, A11, A17, A18), uma tarefa de escrita de frases, onde os alunos deveriam atentar para o uso das seguintes classes gramaticais: artigo, substantivo, verbo e adjetivo, que eram demarcados por cores diferentes. Abaixo, através das Figuras 63 e 64, evidenciamos essas atividades que envolviam o trabalho com o fonema e a reflexão sobre aspectos da gramática.

Figura 63 – Atividades com os fonemas /on/ e /om/ entregues ao grupo 02 para o trabalho nos ateliês da Aula 05



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 64 – Atividade envolvendo classes gramaticais entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 05



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

consolidados; grupo 03: três alfabéticos intermediários e dois consolidados; grupo 04: quatro alfabéticos consolidados e um intermediário.

Ao trabalharem com as atividades da Figura 64, as crianças foram estimuladas a identificarem os sons /on/, assim como as letras usadas para tal representação; a escreverem e lerem palavras com o respectivo fonema, havendo ilustrações, cruzadinhas e a marcação de “casas” que indicavam onde as letras, no caso da cruzadinha, e as sílabas, no caso da escrita de palavras, deveriam ser escritas. Isso possibilitava a reflexão das crianças tanto ao nível da sílaba, quanto dos fonemas, servindo a atividade para consolidar as correspondências letra/som, necessárias para gradual apropriação e consolidação do sistema de notação alfabética.

Por outro lado, já é possível percebermos atividades que, além de primar pela consolidação do SEA, direcionavam a atenção dos alunos para a estruturação e os elementos composicionais de uma frase, como o artigo, substantivo, verbo e adjetivo, enfocando, assim, aspectos das classes gramaticais, haja vista a necessidade de fazer as crianças evoluírem em outros aspectos, uma vez que nesse momento do ano a classe já apresentava uma hipótese alfabética de escrita. Isso é possível pelo fato de a professora conhecer a sua turma e saber exatamente em que ponto cada um dos aprendizes precisava avançar. PF demonstrava ter conhecimento das dificuldades que permeavam sua classe desde o início do ano, como demonstra essa fala durante a entrevista:

Se eles não sabem escrever bem, se não conhecem as letras... Eu vejo, eu os observo muito. Primeira observação foi em setembro ao início do ano e eu olhei... (a professora mostra seu caderno de planejamento com as anotações referentes à sua turma) em matemática foi terrível, linguagem... atenção! Linguagem, não conhece as semanas, os números... eu anoto. Grande dificuldade! Então, **durante a classe eu trabalho, observo e ao final do dia faço minhas anotações.** Um bom mês de observação. [...] **E eu faço os grupos por níveis** (PF. Entrevista).

São essas observações que fornecem os subsídios para as ajudas e intervenções da docente. Na Aula 05, ao passo que os grupos realizavam seus exercícios, a professora aproveitava para, assim como na Aula 02, circular entre os grupos e intervir junto aos alunos que apresentavam mais dificuldades, ajudando de forma mais direta A2, A20, A21 (com níveis alfabéticos, intermediários e consolidados), que faziam a atividade de matemática no grupo 01 e A6, aluno com dificuldades na leitura e escrita, que fazia a atividade do grupo 04, chegando a sentar junto a este aprendiz.

Sendo assim, a ajuda fornecida a determinados alunos, no mesmo instante em que os aprendizes trabalhavam em grupos, evidenciava algo similar ao que era realizado pela professora do terceiro ano do Brasil, uma diferenciação dentro de uma situação que já era diferenciada. Isso se revelou também quando PF aproveitava esses momentos dos trabalhos

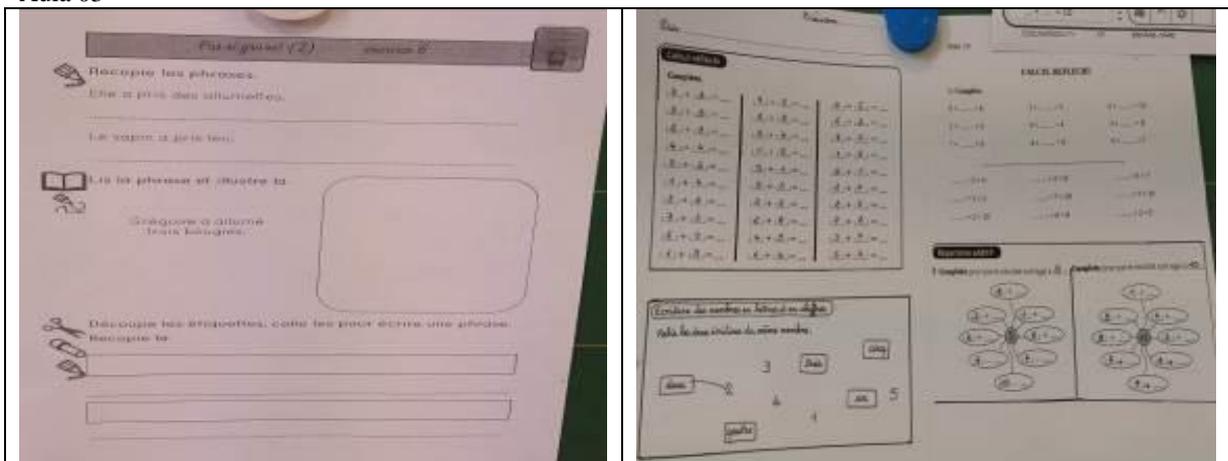
nos ateliês para realizar um atendimento individualizado junto aos aprendizes que apresentavam dificuldades com a leitura e escrita ou que precisavam avançar em outras competências, realizando, para isso, atividades diferenciadas.

Na Aula 03, enquanto a classe trabalhava as atividades, que descreveremos mais adiante, nos grupos dos ateliês, a professora realizava junto a A4 (alfabético consolidado) e a A16 (pré-silábico) uma atividade diferente das que estavam sendo realizadas pelos grupos. Com A4, a docente entregou um texto *Le sapin (O pinheiro)* e pediu para que a mesma fizesse a leitura. Feito isso, a aluna deveria fazer um desenho para a história. Após A4 terminar a tarefa que lhe havia sido solicitada, a professora fica junto à mesma e pede para que faça a leitura do texto. Tratava-se, portanto, de uma atividade que enveredava pela compreensão, uma vez que só é possível desenhar algo correspondente ao texto se de fato conseguir lê-lo e compreendê-lo, e que, além disso, buscava avançar nos conhecimentos que a aprendiz já possuía.

Já para A16, foram entregues pequenos pedaços de papéis, alguns contendo sílabas e outras imagens, para que a criança montasse os nomes das figuras que lhe foram entregues. Tal atividade se mostrava apropriada, uma vez que o aluno ainda precisava consolidar as correspondências som/grafia e o banco de sílabas diminuiria o esforço de ter que pensar na escrita da palavra, preocupando-se apenas com seu ordenamento. Nessa direção, a proposta também intencionava a evolução das aprendizagens do aluno, com vistas à apropriação e consolidação do SEA. À medida que a classe realizava seu trabalho, a professora ficava junto a esse aprendiz para ajudá-lo na referida tarefa.

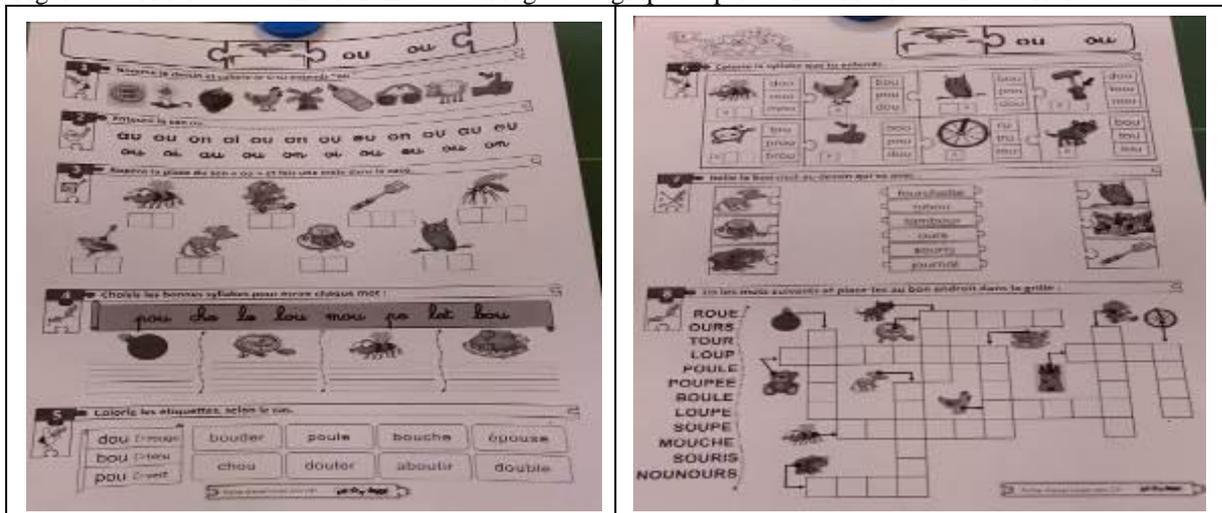
Esse atendimento individualizado era realizado ao passo que os grupos 01 (A3, A7, A18, A20), 02 (A1, A2, A8, A14, A17, A22, A25) e 03 (A5, A6, A10, A11, A24, A23) retomavam atividades que haviam sido iniciadas em uma aula anterior, acrescidas de outras tarefas para esse momento. Sendo assim, a equipe 01 finalizava o exercício de completar um pequeno texto com etiquetas, escrever as palavras que eram apresentadas em desordem e de escrita de frase (conferir figura nº 58), acrescentando-se a isso, outro exercício que envolvia a reescrita e leitura de frases. O grupo 02 fazia a atividade de colorir uma imagem de acordo com o resultado da soma (conferir figura nº 58) e o 03 recebeu uma atividade de matemática sobre adição e subtração (conferir figura nº 60), sendo proposta outra também de matemática. Já o grupo 04, trabalhava uma tarefa com o fonema /ou/. A seguir, através das Figuras 65 e 66, apresentamos esta e as demais atividades que foram acrescentadas nessa aula.

Figura 65 – Atividades que foram acrescentadas aos alunos dos grupos 01 e 03 para o trabalho nos ateliês da Aula 03



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 66 - Atividades com o fonema /ou/ entregues ao grupo 04 para o trabalho nos ateliês da Aula 03



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os exercícios voltados à apropriação do sistema notacional de escrita contemplavam a leitura e reescrita (Figura 65), a identificação do som /ou/, leitura e escrita de palavras com esse fonema (Figura 66), por meio de cruzadinhas, imagens, banco de sílabas, da demarcação de “casas” que indicavam o quantitativo de sílabas das palavras. Todas essas são atividades que auxiliam os aprendizes que estão em fase de apropriação e consolidação do sistema de escrita, uma vez que possibilitam a reflexão ao nível do fonema. Além disso, os exercícios que enfocavam o som das palavras eram considerados por PF como primordiais para o avanço dos aprendizes. Na sua fala, a seguir, ela expõe o que, na sua concepção, possibilita as progressões dos seus alunos.

**O som com os gestos.** Os gestos ajudam muito os alunos frágeis [com dificuldades na escrita]. Os ajudam muito, muito, muito! **Esse é um método na França que vem da “orthophoni”** e várias professoras do CP utilizam esse método (a professora exemplifica os sons de alguns fonemas), mas **ajudam verdadeiramente os alunos.** **O funcionamento por grupo** também, eu acho que ajuda os ateliês por grupo, porque os alunos têm mais tempo perto e antes todo mundo interage e eu posso me ocupar de três ou quatro. Por grupo também existe muita manipulação, tem muita gente, eles fazem com os companheiros. [...] e a parte de escrever no CP (PF. Entrevista).

Esse esquema de propor os agrupamentos para se ocupar de determinados alunos era, portanto, feito de modo consciente pela docente. Nessa aula (03), ela aproveitava o momento nos ateliês para atender individualmente dois alunos com atividades diferenciadas, enquanto que as demais crianças trabalhavam de modo autônomo interagindo com alguns de seus pares quando sentiam alguma dificuldade com a tarefa. Com isso, os agrupamentos cumpriam sua finalidade e as interações se mostravam como fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Isso porque, “a *interação cooperativa* entre alunos pode ser, sob certas condições, uma base adequada para a criação de ZDP e origem de ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP” (ONRUBIA, 1996, p. 144, grifos da autora).

As interações que a professora estabelecia com determinadas crianças ou todo o grupo nos momentos coletivos também favoreciam a criação dessas zonas. Tais interações, imbuídas do gesto didático da regulação (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) e do gesto profissional de apoio (BUCHETON; SOULÉ, 2009), buscavam propiciar aos aprendizes a superação de suas dificuldades, levando-os a compreender, dizer e fazer o que estava sendo proposto.

As interações com determinados alunos em meio ao coletivo da classe aconteceram em algumas situações (3/5) que envolveram o trabalho com a leitura em voz alta. Na Aula 01, uma atividade da ficha realizada ao início da aula solicitava a leitura individual de sílabas, palavras e frases. Após dar um tempo para leitura dos alunos, a professora projetou na lousa digital algumas das palavras contidas na ficha e escolheu A8, A9, A12 e A24, (três de nível alfabético intermediário e um silábico-alfabético) para realizarem a leitura em voz alta em meio a toda a classe. A escolha dessas crianças aconteceu de maneira consciente, haja vista que a docente tinha registrado em um papel os nomes dos aprendizes que realizariam a leitura.

Nas demais aulas em que essa interação professora-aluno também aconteceu no coletivo, as crianças foram chamadas à frente do quadro para realizar a leitura de partes de uma história (Aulas 02) e de um texto (Aula 05). Na Aula 02, a docente projetou parte da história *Pas si grave* e escolheu A1, A11, A15, A25 (dois de nível alfabético intermediário,

um consolidado e um inicial) e A5, A8, A17 (um silábico-alfabético e dois alfabético intermediário) para fazer a leitura das palavras e algumas frases da história. Os demais aprendizes eram solicitados a realizarem em conjunto a leitura de uma frase que se repetia em várias partes da história. Vejamos, no extrato de aula, abaixo, como essa situação era conduzida pela docente.

(Com o texto projetado na lousa digital e a régua apontada para uma frase, a professora se dirige a um dos alunos escolhidos para realizar a leitura).

PF: A5, você chegou até esse ponto, precisa de ajuda para ler essa palavra?

A5: Eu não consigo falar (a docente, então, chama a criança para frente da sala e ajuda-o com a leitura. Tratava-se da palavra *trouvé*, que significa encontrar. Mas antes de auxiliá-lo na leitura dessa palavra, retoma o início da frase).

PF: Até aqui é bom? (lê o início da frase até chegar na palavra *trouvé*). A letra “T” com /R/ (faz o som puxado na garganta representando o som do fonema), /OU/ (gesticula com a mão a representação desse fonema)...

A5: “TROU”

PF: TROU – VÉ. (depois disso, a professora retoma a leitura do início da frase e apontando para as palavras faz a leitura junto com o aluno, deixando-o ler a parte final sozinho).

PF e A5: “Nós todos encontramos” (*On a tous trouvé*).

A5: “Um barco” (*un bateau*).

PF: Muito bem, A5! Agora, todo mundo!

Alunos: “Ah! Isso é bom...” (*Ah ! C'est bien ça...*).

(PF. AULA 02. 24/01/2018)

Diante disso, percebemos que a professora ia construindo andaimes para a compreensão do aluno e que acabava por abarcar todo o grupo-classe, uma vez que essa interação voltada para alguns alunos em específico também beneficiava a turma que participava indiretamente dessas situações. Esse era o tipo de conduta sempre adotado por PF nesses momentos de leitura, e mesmo com as crianças de nível consolidado, como aconteceu na Aula 05 com A13 e A23 na leitura de dois parágrafos do texto *La haute tour sombre* (*A alta torre escura*), ela tinha a preocupação de acompanhar a leitura, apontando as palavras com uma régua e ajudando-os quando necessário.

Esse gesto de apoio (BUCHETON; SOULÉ, 2009), de levar o aluno a aprender, também era presente nos momentos em que PF mobilizava o esquema de reflexão coletiva na qual a interação acontecia entre a professora e toda a classe. Isso aconteceu em três das cinco aulas observadas (3/5). Nessas situações coletivas, toda a turma era estimulada a refletir sobre a escrita adequada das palavras e seus fonemas. No extrato de aula abaixo, em que a professora propõe a escrita da palavra *Maitresse* após a leitura de uma história, mostramos como essa reflexão era desenvolvida.

PF: “La maitresse” eu vou escrever. “La”, como eu escrevo “La”? Coloco “L” e “A”. E “maitresse”?

Alunos: “M”, “E”

PF: Ah! Isso é interessante. “La mai” (a professora repete a sílaba inicial da palavra dando ênfase ao seu som). Eu utilizo o “mai” de quais desses sons? (quatro placas contendo as diferentes letras que podem ser utilizadas para representação desse fonema são colocadas em destaque no quadro: /é/, /ê/, /ei/, /ai/).

PF: É o /é/, /ei/ ou /ai/?

Alunos: /ai/

PF: “La MAItresse” (repete a palavra dando ênfase ao som inicial). Sim, /ai/. (a docente finaliza a escrita da palavra na lousa e ao escrever o /r/ faz o som puxado com a garganta).

(PF. AULA 03. 31/10/2018).

Como podemos observar, o procedimento adotado pela professora nesses momentos de ensino coletivo era o de, nas interações com a turma, construir um caminho que levasse os alunos ao entendimento do que estava sendo solicitado. Nessa direção, podemos dizer que PF construía “andaimes” que direcionavam os aprendizes à compreensão e à apropriação do sistema de notação alfabética.

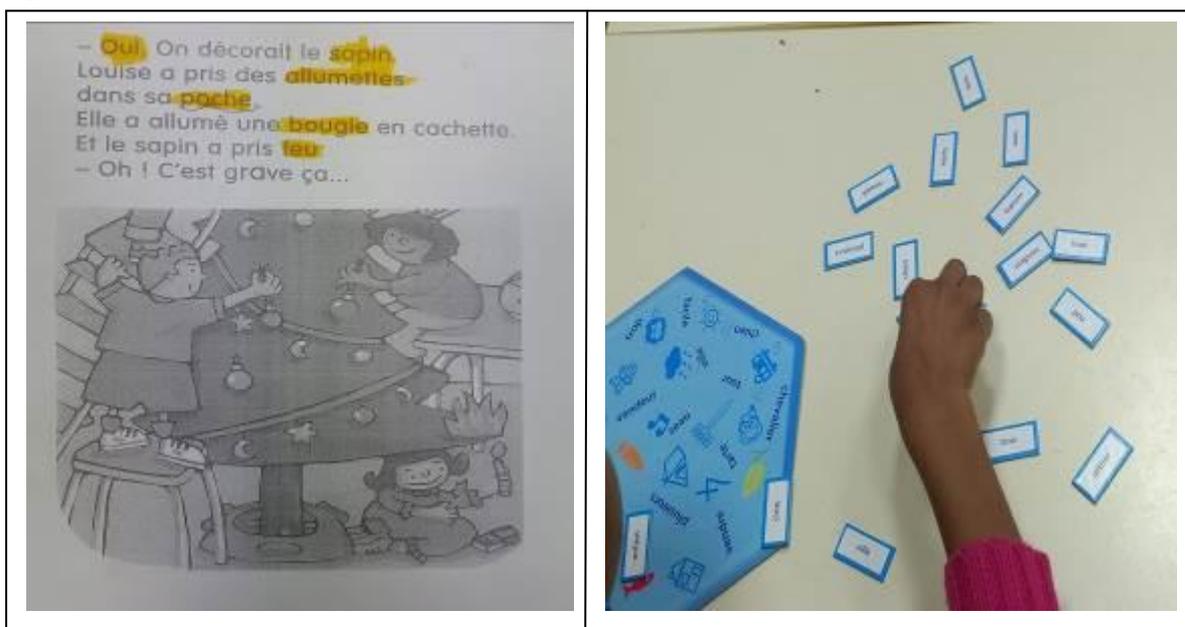
Era a busca pela consolidação do SEA e progressão das aprendizagens que fazia a professora se utilizar de outros esquemas profissionais em sua prática, a exemplo das atividades diferenciadas. O uso dessas atividades, em três das cinco aulas observadas, revelava o olhar atento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética que permeava a classe, mostrando-se enquanto um esquema que era mobilizado pela consciência da professora do que os alunos já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

Na Aula 01, enquanto a maioria da classe realizava uma tarefa na ficha que envolvia a leitura de sílabas, palavras e frases, A21 (alfabético intermediário) recebeu um trecho de uma história (*Pas si grave!*) que já havia sido trabalhada pela docente para realizar a leitura, A19 (alfabético inicial) um exercício de associação de palavras, e um grupo de alunos: A2, A5, A6 (alfabético inicial e silábico-alfabético) a tarefa de montar um painel com a família silábica das letras: L, R, M, P, T, N, D, B, CH. O grupo realizava a montagem do painel ao fundo da sala enquanto a docente circulava entre os demais. Após a montagem do mesmo, realizada autonomamente pelos aprendizes, a docente se aproximou, conferiu como haviam preenchido o quadro e então solicitou que A2 fizesse a leitura das sílabas.

Nessa atividade, PF deixou que as crianças do grupo interagissem entre si, chegando apenas ao final da sua execução com vistas a supervisionar o que tinha sido feito, como também intervir junto à A2. Isso revelava a postura por parte da professora de “deixar fazer”, em que se atribui aos alunos a responsabilidade do seu trabalho e os autorizava a experimentar seus próprios caminhos (BUCHETON; SOULÉ, 2009). A escolha dos aprendizes para

realizarem essa atividade foi estratégica e consciente, assim como do aprendiz escolhido para realizar a leitura das sílabas postas no painel. Este tinha dificuldades com o SEA e ao apresentar tais dificuldades era ajudado pela docente. Abaixo, nas Figuras 67 e 68, mostramos as atividades diferenciadas que foram trabalhadas.

Figura 67 – Atividades diferenciadas realizadas com A21 e A19 na Aula 01



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 68 – Atividade diferenciada realizada com A2, A5 e A6 na Aula 01



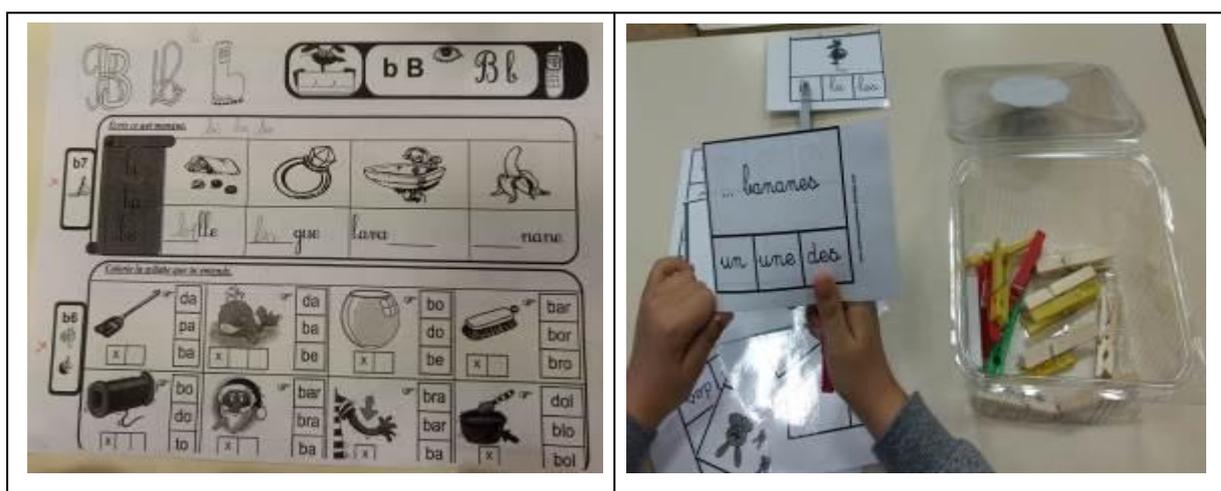
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Sinalizamos, ainda, que as atividades mostravam-se adequadas aos níveis dos alunos, considerando os conhecimentos que eles já possuíam acerca da leitura e do sistema de escrita

e visando ao avanço desses eixos. Os exercícios contribuíam para consolidar as correspondências grafofônicas, como também a identificação de sílabas e suas diferenças sonoras, em especial no exercício de montagem do painel.

No momento inicial da Aula 03, dois tipos de atividades diferenciadas também foram desenvolvidas pela docente, e as crianças atendidas (A2 e A6), ambas de nível alfabético inicial, não foram as mesmas do momento dos ateliês, mencionadas anteriormente. Ao chegar na sala, a maioria da classe recebeu uma ficha contendo sílabas, palavras e frases para serem lidas junto com seu colega do lado. Enquanto trabalhavam nessa leitura, PF circulava entre A2 e A6 para auxiliá-los nas atividades que lhes haviam sido propostas: identificar e completar palavras com as sílabas adequadas, no caso de A2, e identificar o artigo adequado das palavras, para A6. Na Figura 69, abaixo, evidenciamos essas atividades.

Figura 69 – Atividades diferenciadas realizadas com A2 e A6 na Aula 03



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Tratavam-se de exercícios com enfoques bem diferentes, apesar da similaridade de níveis de ambos os aprendizes. Enquanto a tarefa destinada a A2 focava mais a apropriação e reflexão sobre o sistema de notação alfabética, sendo apropriada para a mesma consolidar as correspondências som/grafia e firmar o conhecimento das letras, a atividade de A6 levava a reflexão para aspectos gramaticais, sendo exigida a leitura. Sendo assim, trabalhava-se a gramática, mas com foco na leitura, sendo esta pertinente para consolidação das correspondências fonema/grafema.

A última aula em que as atividades diferenciadas foram realizadas foi na Aula 05. Tais atividades foram tomadas sob uma perspectiva que se assemelhava à variável de diferenciação pedagógica usada pelas professoras da pesquisa de Goigoux (2016) e já mencionada nas

análises de P2 e P3: das atividades pedagógicas complementares. A partir dessa aula, a professora passou a organizar 3 pastas nas cores preta, vermelha e verde, contendo diferentes atividades para cada uma delas. Para isso, elaborou um cartaz com os nomes dos alunos separados pelas cores da pasta e fixou-o na parede, abaixo do quadro.

Essa separação, assim como as atividades, foi proposta com base nos diferentes níveis de conhecimentos acerca da escrita apresentados pelas crianças. Nessa direção, todos os alunos classificados na cor preta apresentavam hipóteses alfabéticas consolidadas (A1, A3, A4, A7, A10, A11, A13, A14, A22, A23, A25), os da cor vermelha mesclavam crianças de nível alfabético consolidado com intermediário (A5, A8, A9, A12, A15, A18, A19, A21, A24) e os da cor verde reuniam as crianças de nível alfabético intermediário que apresentavam um pouco mais de dificuldades (A2, A6, A16, A17, A20). Com isso, as atividades de cada uma das pastas buscavam contemplar e atender às especificidades de cada um desses grupos.

Contudo, diferentemente das professoras investigadas por Goigoux (2016), essas atividades diferenciadas desenvolvidas para complementar a atividade pedagógica eram feitas durante a aula, mas sem o acompanhamento direto da docente, uma vez que nesses momentos se assumia, mais uma vez, a “postura de deixar fazer” (BUCHETON; SOULÉ, 2009), mas um deixar fazer que se assentava dentro das possibilidades de resolução das crianças. Isso porque a intenção era que as tarefas pudessem ser realizadas de maneira autônoma para que PF tivesse a oportunidade de atender individualmente alguns alunos que apresentavam dificuldades com a leitura e a apropriação do SEA.

Enquanto as crianças faziam as atividades das pastas, a professora realizava com A2 e A20 (alunos com hipóteses alfabéticas intermediárias), um atendimento individualizado ao fundo da sala, com foco na leitura de palavras. Com isso, utilizava-se do gesto didático da regulação (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009), buscando atender essas crianças de modo a proporcionar a superação das dificuldades de leitura apresentadas. Nessa direção, ajudava-as fazendo a marcação das letras e sílabas das palavras, estimulando-as à reflexão.

Contudo, é importante enfatizar que a docente não ficava alheia ao que se passava na sala e quando era solicitada para tirar alguma dúvida das atividades propostas, a mesma fornecia a ajuda necessária. A seguir, apresentamos algumas das atividades contidas em cada uma das pastas, conforme a Figura 70.

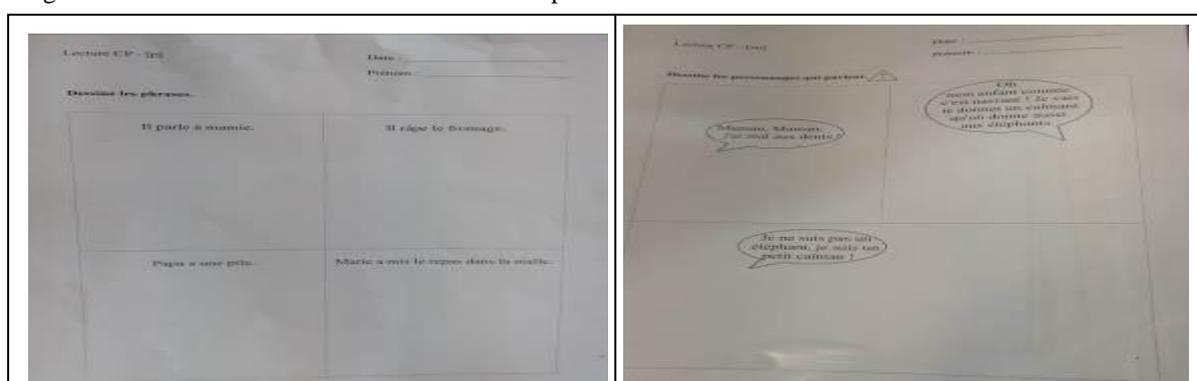


Nessas atividades contidas na pasta preta e destinadas aos alunos que já apresentavam bom domínio da leitura e do sistema de escrita alfabética, é possível percebermos tarefas mais voltadas à leitura e compreensão de textos, não sendo muito enfatizadas questões da norma ortográfica, pontos que poderiam ser aprofundados com esse grupo. Todos os exercícios contidos na pasta seguiam essa mesma linha, voltando-se para atividades de instrução e aspectos da compreensão leitora com foco em questões de localização da informação. Ou seja, perguntas literais e objetivas “cujas respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto. Embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79), por isso, a importância em diversificar as questões de compreensão leitora.

O foco desses exercícios parece ser no desenvolvimento da fluência em leitura e da possibilidade dos alunos fazerem as atividades sozinhos, assim como na proposta dos ateliês, uma vez que PF aproveitava esse momento em que a classe realizava as diferentes atividades contidas nas pastas para atender individualmente algumas crianças.

As atividades da pasta vermelha, direcionadas aos aprendizes medianos, também estavam voltadas para leitura, mas sem questões que envolvessem perguntas de compreensão leitora. Sendo assim, o foco era na leitura de frases curtas e longas em que os alunos deveriam lê-las para produzir desenhos que correspondessem ao que estava escrito. Tais exercícios contribuíam para que os aprendizes continuassem a consolidar o eixo da leitura, focando na fluência e automatização. É válido mencionar que as frases contidas nas tarefas se apresentavam de forma gradativa, iniciando-se pela leitura de frases curtas até chegar em sentenças mais longas. Todas as atividades dessa pasta seguiam o modelo de exercício explicitado na Figura 71, abaixo.

Figura 71 – Atividades diferenciadas contidas na pasta vermelha



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

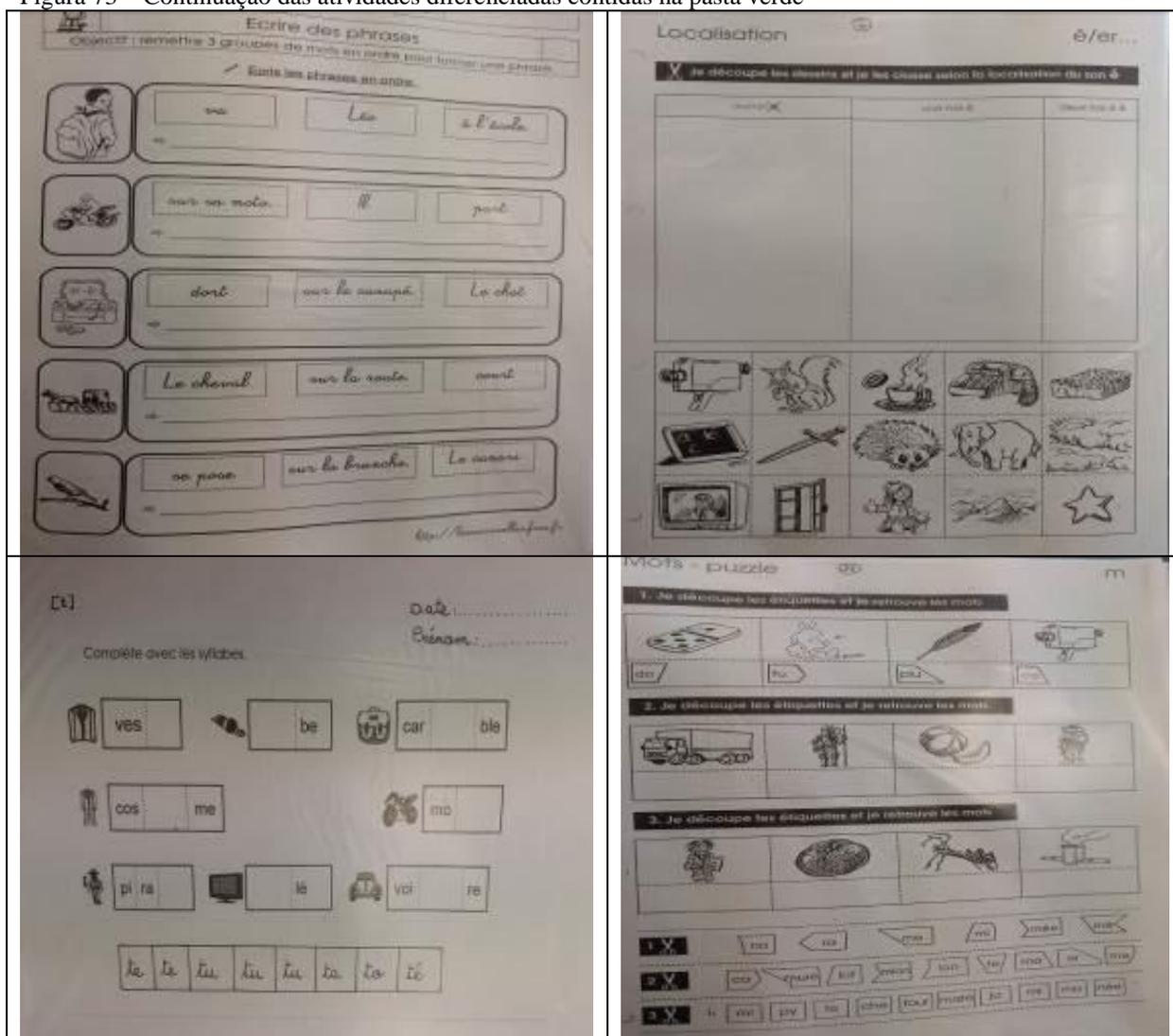
Por fim, as atividades da pasta verde, designadas às crianças com mais dificuldades sobre o SEA, reuniam exercícios que buscavam suprir essas carências. Para isso, evocavam a reflexão do sistema de notação alfabética por meio do ordenamento de sílabas para escrita de palavras, ordenamento de palavras para escrita de frases, leitura de palavras e frases com vistas à associação de imagens, o trabalho com determinados fonemas, enfim, exercícios de apropriação da escrita que possibilitavam uma reflexão e análise das correspondências som/grafia. Vejamos, abaixo, através das Figuras 72 e 73, algumas dessas atividades.

Figura 72 – Atividades diferenciadas contidas na pasta verde

The figure displays four worksheets from a 'pasta verde' (green folder) designed for differentiated activities. The top-left worksheet, titled 'Identification des mots : segmentation en syllabes', features a grid of images (two children, a person, a moon, a motorcycle, a clock, a bicycle, a person, a phone, a house) and corresponding syllable boxes for segmentation. The top-right worksheet, also titled 'Identification des mots : segmentation en syllabes', shows a grid of images (car, bowl, house, banana, cake, pineapple, cup) and syllable boxes for segmentation. The bottom-left worksheet, titled 'Identification des mots', lists 10 items (salade, soleil, souris, sac, sifflet, sapin, sablier, sabot, singe, serpent) and provides images for matching. The bottom-right worksheet, titled 'Lire des phrases', lists six phrases (Il lit, Il va au cinéma, Il court vite, Elle écrit une lettre, Il mange du rôti et de la purée, Il dort dans son lit) and provides images for matching.

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 73 – Continuação das atividades diferenciadas contidas na pasta verde



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Diante disso, percebemos a busca de PF em instituir uma prática que contemple os diferentes conhecimentos sobre a escrita dos seus aprendizes, utilizando-se de esquemas, gestos e posturas que dessem conta da heterogeneidade com vistas à progressão das aprendizagens das crianças. Para isso, a consciência do que cada um de seus alunos já dominava e o que ainda precisava aprender se mostra como elemento base das suas ações, uma vez que dispor desse conhecimento se revela como o primeiro passo para conseguir agir de modo a construir andaimos no processo de aprendizagem. A seguir, apresentamos como essas ações se revelaram nas aprendizagens dos alunos.

#### 4.4.3 Uma análise sobre o perfil de saída dos alunos do CP

Após analisarmos o perfil de entrada dos alunos ao início do ano, a rotina desenvolvida por PF e as ações realizadas com vistas a dar conta dos diferentes conhecimentos sobre a escrita da sua turma, passamos, agora, para o perfil de saída desses alunos. Como os níveis de apropriação do SEA foram identificados com base nas atividades dos cadernos dos aprendizes, o que apresentamos no Quadro 32, abaixo, são as hipóteses evidenciadas no mês de maio de 2018, momento final de nossa estadia na França.

Quadro 32 – Perfil inicial e final de escrita dos alunos do CP

Níveis de apropriação do SEA	Identificação dos Alunos - Perfil Inicial -	Identificação dos Alunos - Perfil Final -	Qtd. Inicial		Qtd. Final	
Pré – Silábico inicial (PI)	A16	—	1	4%	0	0%
Pré – Silábico com início de fonetização (PII)	—	—	0	0%	0	0%
Silábico (S)	—	—	0	0%	0	0%
Silábico – Alfabético (SA)	A5, A12	—	2	8%	0	0%
Alfabético inicial (AI)	A2, A6, A19, 20, A25	—	5	20%	0	0%
Alfabético intermediário (AII)	A3, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A17, A18, A21, A24	A2, A6, A9, A12, A16, A19, A20, A24	12	48%	8	32%
Alfabético consolidado (AIII)	A1, A4, A13, A22, A23	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A21, A22, A23, A25	5	20%	17	68%
Alfabético com escrita convencional (AIV)	—	—	0	0%	0	0%
Total	—	—	25	≈100%	25	≈100%

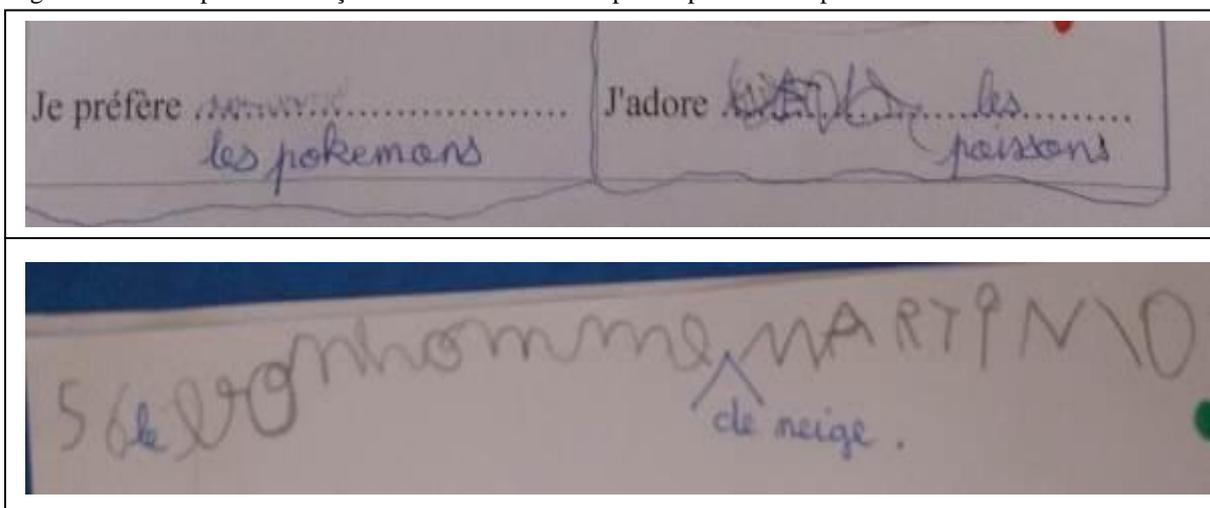
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Mesmo faltando pouco mais de um mês para o ano letivo acabar, é possível identificarmos as progressões das aprendizagens de grande parte dos aprendizes. Todas as crianças terminaram o ano escolar no nível alfabético, estando 68% com hipóteses alfabéticas consolidadas e, os outros 32%, alfabético intermediário. Por outro lado, percebemos a permanência de alguns alunos nos mesmos níveis de apropriação do sistema de escrita em que começaram o ano, em especial no alfabético consolidado. Estes não apresentaram em suas atividades escritas convencionais, haja vista os erros ortográficos que permeavam seus escritos. No entanto, conforme já evidenciamos anteriormente, isso não pode ser visto como ausência total de progressão, uma vez que a permanência em uma mesma hipótese não inibe o aprendiz de avançar na compreensão do SEA e de aspectos relacionados à produção de texto.

Além disso, tal permanência não se caracteriza como algo grave, haja vista que a consolidação desses aspectos se fará ao longo dos dois próximos anos do ciclo de aprendizagens fundamentais e que a ortografia e acentuação de palavras francesas é algo complexo da língua. Sendo assim, todas as crianças concluíram a classe do CP compreendendo o funcionamento do SEA, diferentemente do que observamos no contexto brasileiro na turma do 1º ano, em que muitos alunos terminaram o ano sem atingir a hipótese alfabética ou sem consolidar as correspondências som/grafia.

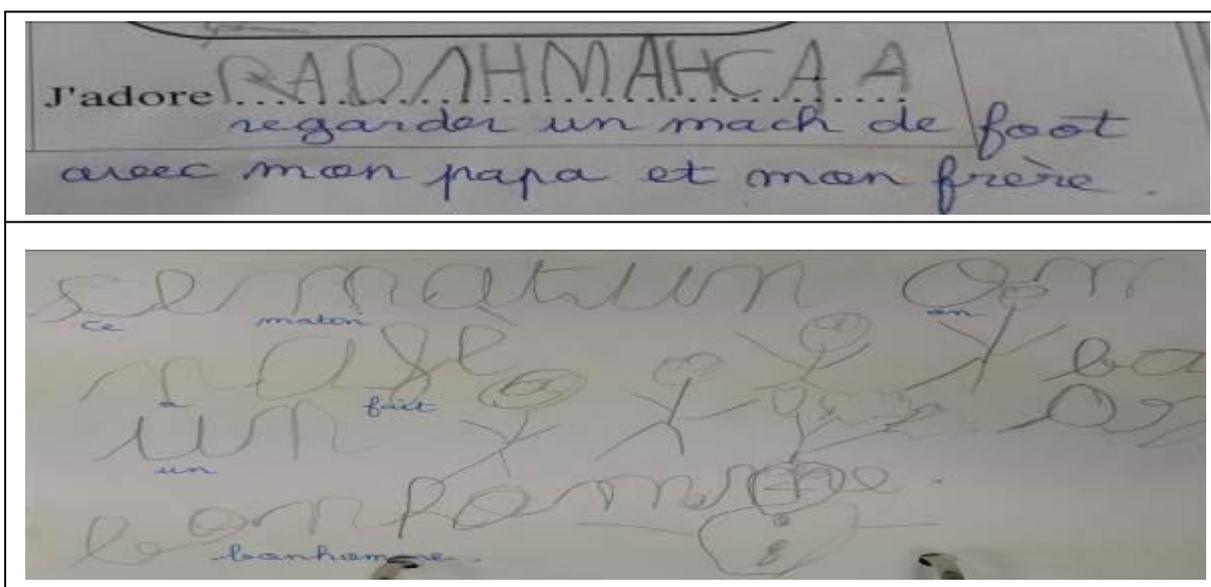
No contexto escolar francês, as crianças que se encontravam no nível pré-silábico inicial, silábico-alfabético e alfabético inicial conseguiram evoluir para o alfabético intermediário, com exceção de dois alunos (A5 e A25), que progrediram do silábico-alfabético e alfabético inicial, respectivamente, para o alfabético consolidado. Das que estavam na hipótese alfabética intermediária, apenas duas se mantiveram nesse nível (A9 e A24), ao passo que as demais passaram para o alfabético consolidado. As Figuras 74, 75 e 76, abaixo, retiradas de atividades dos cadernos dos alunos realizadas ao início e próximo do final do ano letivo, revelam as hipóteses iniciais de escrita de alguns desses aprendizes e seus avanços. Ressaltamos que as palavras escritas em caneta são as correções da professora.

Figura 74 – Exemplos de avanço na escrita de A16 da hipótese pré-silábica para alfabética intermediária



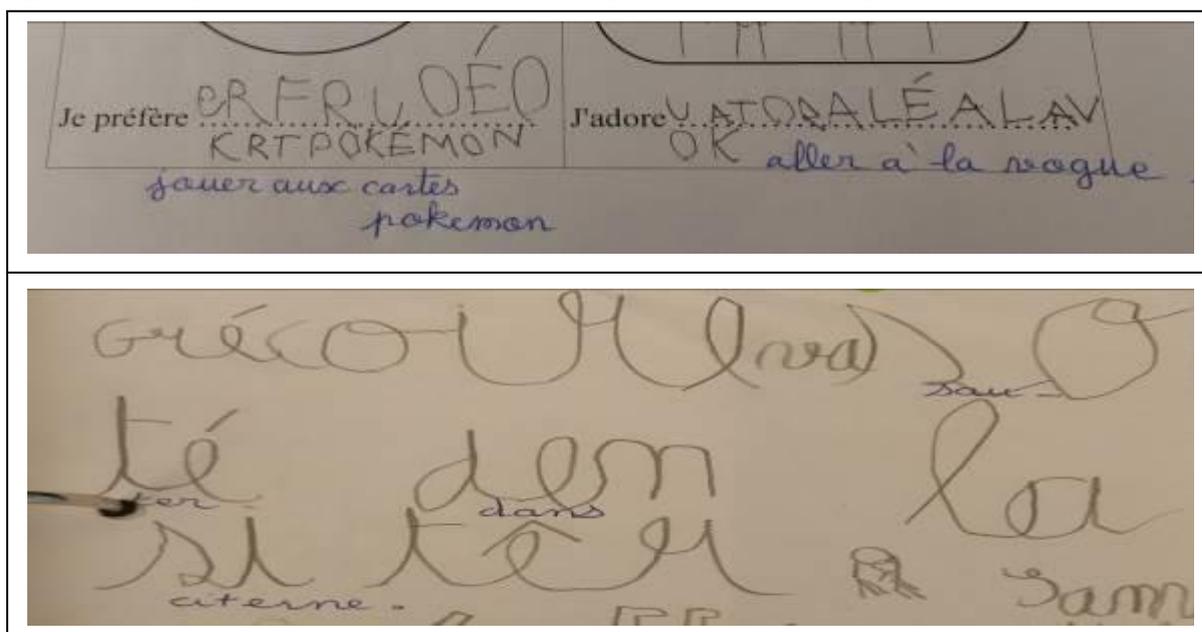
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 75 – Exemplos de avanço na escrita de A5 da hipótese silábico-alfabética para alfabética consolidada



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Figura 76 – Exemplos de avanço na escrita de A25 da hipótese alfabética inicial para alfabética consolidada



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Essas evoluções têm relação com os esquemas profissionais, as posturas, os gestos profissionais e didáticos mobilizados pela professora em sua prática. Conforme destacamos na análise do atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética, os agrupamentos, ajudas, intervenções, atendimentos individualizados, atividades diferenciadas e as interações professora-aluno eram realizadas em sala com o escopo de fazer os alunos progredirem. Dentre as crianças contempladas, estavam A2, A5, A6, A16 e A20, que se beneficiavam das ajudas, intervenções, interações e atendimentos individualizados de PF.

As atividades diferenciadas contemplavam todos os aprendizes por meio das atividades contidas nas pastas. Entretanto, a falta de exercícios que priorizassem mais os aspectos ortográficos da língua com aqueles que, ao início do ano, já evidenciavam uma hipótese alfabética consolidada pode ser um indício da inexistência de escritas convencionais no perfil final. Mas, por outro lado, explica-se pelo fato da professora pretender desenvolver um trabalho autônomo por parte da maioria dos aprendizes enquanto realizava atendimento individualizado com algumas crianças.

A realização de atividades diferentes com A2, A6, A4 e A16, no momento que a classe desenvolvia as tarefas nos ateliês, revela que esse esquema também contribuiu para as evoluções das aprendizagens de escrita. Isso porque a maioria das tarefas buscava contemplar as necessidades evidenciadas pelos alunos, havendo a preocupação de atender não somente às crianças que apresentavam dificuldades, mas também às que já dominavam o SEA.

Diante disso, é possível tecermos relações entre o trabalho desenvolvido em sala pela docente com as progressões apresentadas pelos aprendizes. Embora não possamos desconsiderar outros fatores que também possam ter contribuído para esses avanços, destacamos a prática de PF como a grande propiciadora e gerenciadora de tais progressos, tendo em vista a sistematização das ações instituídas e o tempo de aprendizagem ao qual os alunos foram submetidos.

Na seção seguinte apresentamos uma síntese dessa e demais análises que realizamos sobre as práticas das professoras no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e escrita, como também das aprendizagens dos alunos.

#### 4.5 SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DO BRASIL E DA FRANÇA

Ao analisarmos as classes das professoras do ciclo de alfabetização do Brasil, assim como do CP da França, percebemos que o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita era algo presente em todas as turmas, sendo mais latente em umas em detrimento de outras. Além disso, também identificamos tentativas, por parte das docentes, em instituir ações que sanassem essas diferenças e que possibilitassem os avanços das aprendizagens das crianças. Para isso, a mobilização de esquemas profissionais (GOIGOUX, 2007a), posturas, gestos profissionais e didáticos (BUCHETON; SOULÉ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) foi comum nas práticas das docentes, em especial de P2,

P3 e PF, que demonstravam ter mais conhecimento acerca do que seus alunos já sabiam e o que ainda precisavam aprender.

No caso de P1, os esquemas mobilizados em suas ações evidenciavam a necessidade de ajustes, uma vez que os agrupamentos, as atividades diferenciadas propostas e as interações que a professora estabelecia com a classe, buscando realizar uma reflexão coletiva, pareciam não considerar os diferentes conhecimentos acerca da escrita dos seus aprendizes. Além disso, as intervenções e ajudas se mostravam como esquemas pouco explorados, articulando-se a toda essa prática o gesto didático da regulação (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) e posturas de controle, apoio, sobreapoio ou contra-apoio que regulavam seus gestos profissionais (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Diante disso, a prática se voltava mais para o coletivo da sala, tentando-se nessas situações dar conta da heterogeneidade do grupo, que consistia em uma dificuldade para a docente, apesar de sua vasta experiência como professora.

Essas ações e dificuldades acabaram refletindo nas aprendizagens infantis que demonstraram poucos avanços em relação à escrita ao final do ano letivo, havendo aprendizes que terminaram o ano na mesma hipótese de escrita, ou seja, em níveis iniciais. A heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita dessa turma ao início do ano se concentrava em níveis iniciais de apropriação do sistema de escrita alfabética, tendo apenas 30,3% terminado o ano com hipótese alfabética. Ou seja, a maioria dos alunos concluiu o ano letivo sem consolidar as relações grafofônicas, havendo aprendizes (34,7%) que ainda não conseguiam compreender que a escrita nota aspectos sonoras da língua. Com isso, a apropriação do SEA ficou para os anos subsequentes (2º e 3º ano) que integravam o ciclo de alfabetização no Brasil.

No que diz respeito à produção textual, as produções analisadas foram resultado do perfil final da turma, haja vista que nenhuma criança apresentava, no começo do ano, hipóteses alfabéticas de escrita. Das produções analisadas, era notória as dificuldades dos alunos em atender à maioria das categorias elencadas para análise da escrita de texto, como, por exemplo, o quantitativo mínimo de vinte palavras, o uso da escrita com correção ortográfica, a adequação aos propósitos de situação de escrita, o conhecimento acerca das características do gênero, a coesão e estruturação dos períodos do texto, havendo apenas uma categoria que apresentaram bom desempenho: a da segmentação correta.

Com relação às práticas de P2, os esquemas foram mobilizados de forma mais consciente, buscando atender aos diferentes conhecimentos de leitura e escrita da sala, agregando-se a eles os gestos de apoio e de gerenciamento da atmosfera da classe

(BUCHETON; SOULÉ, 2009). Embora fosse uma professora em início de carreira, a docente do segundo ano tentava lidar com a heterogeneidade de modo produtivo, em que todos tivessem a oportunidade de evoluir em suas aprendizagens. Para isso, realizava agrupamentos, atividades diferenciadas, atendimentos individualizados, ajudas e intervenções com vistas a contemplar as individualidades dos aprendizes, em especial os que apresentavam dificuldades, mas sem desconsiderar o coletivo da sala. As interações da professora com alguns alunos em meio às situações coletivas era um esquema que sinaliza esse olhar para o individual, ao passo em que o grupo também era contemplado.

De todas as turmas investigadas, o segundo ano do Ensino Fundamental do Brasil era a classe mais heterogênea, com crianças que apresentavam, ao início do ano, todas as hipóteses de escrita, com exceção da escrita convencional. Desse grupo, um número considerável de aprendizes já era alfabético (45,8%), o que possibilitou suas participações no perfil inicial de produção de textos. Tais produções revelaram, assim como dos aprendizes do 1º ano, uma facilidade em relação à segmentação correta entre as palavras, mas dificuldades em contemplar plenamente as demais categorias.

Além disso, identificamos que os aprendizes de hipótese alfabética consolidada se mantiveram no mesmo nível de escrita do início ao final do ano, mas apresentaram avanços em relação a aspectos da produção textual, assim como os que evoluíram de uma hipótese à outra. Sendo assim, observamos avanços tanto em relação às categorias de análise da produção de texto, quanto da apropriação do sistema de escrita alfabética dos demais alunos dessa classe, que, ao final do ano, apresentavam em sua maioria (91,6%) uma hipótese alfabética de escrita. Esse aumento no quantitativo final de crianças nessa hipótese também interferiu na quantidade de produções textuais na diagnose final. Isso já se revelava como um indicativo de progressão das aprendizagens de escrita.

Dos alunos que participaram de ambas as diagnoses de produção de texto, as evoluções se revelaram na maioria das categorias postas para análise, com grande parte atendendo parcialmente e plenamente aos pontos. Contudo, ainda evidenciavam dificuldades na adequação aos propósitos de situação de escrita, à coesão e à estruturação dos períodos do texto. Para as crianças que apenas participaram da diagnose final, esta última categoria, assim como o uso da escrita com correção ortográfica e o conhecimento acerca das características do gênero também foram pontos de dificuldades, sendo as demais categorias atendidas parcial ou plenamente.

No que concerne às ações de P3, suas práticas também buscaram atender à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética da classe, mobilizando, para isso,

esquemas e gestos que se assemelhavam aos de P2. Os agrupamentos, com vistas à cooperação, as atividades diferenciadas para suprir as dificuldades de leitura e escrita de diferentes aprendizes, as ajudas e intervenções no decorrer das atividades, assim como o caderno de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem e o atendimento individualizado dispensado nos momentos da aula atividade da professora, sinalizam o movimento realizado para fazerem as crianças evoluírem em suas aprendizagens, mobilizando junto a alguns desses esquemas o gesto profissional de apoio, de gerenciamento da atmosfera da classe (BUCHETON; SOULÉ, 2009), assim como o gesto didático da regulação (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009).

O mediano tempo de experiência na docência, assim como sua vivência enquanto formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, parecia contribuir para o manejo desse fenômeno em sala que, ao início do ano, concentrava a maioria dos alunos (88,4%) no nível alfabético intermediário e consolidado de escrita. Sendo assim, a heterogeneidade dentro das hipóteses alfabéticas recaía sobre o domínio do valor sonoro convencional dos grafemas. Os demais apresentavam níveis transitórios de escrita (7,6%) e hipóteses iniciais de apropriação (3,8%).

Na produção textual, visualizamos, já na diagnose inicial, um grande número de aprendizes atendendo plenamente as categorias elencadas, havendo certa dificuldade em relação à coesão e estruturação dos períodos do texto, pontos em que a concentração maior de alunos foi na subcategoria “atende parcialmente”. O uso da escrita com correção também evidenciou um número elevado de crianças nessa subcategoria, mas que não ultrapassou a subcategoria “atende plenamente”, sendo, por sua vez, igual a ela. Essas categorias também foram elementos de dificuldade para as crianças que apenas participaram da diagnose final.

Nesse perfil final de apropriação do sistema de escrita alfabética, os que não se encontravam em uma hipótese alfabética conseguiram avançar para esta, com exceção de uma criança que se manteve no nível pré-silábico. Além disso, alguns alunos (19,2%) também progrediram em seus escritos, saindo do nível alfabético consolidado para o convencional.

Em relação às produções de texto dos perfis finais, percebemos nas categorias evidenciadas como elementos de dificuldade na diagnose inicial uma diminuição dos alunos que participaram de ambas as diagnoses na subcategoria “atende parcialmente”. No entanto, a incidência nessas categorias, assim como o retrocesso de algumas crianças em outras, a exemplo do conhecimento sobre o gênero, sinalizaram as dificuldades ainda existentes, como também a necessidade de um trabalho mais sistemático em relação a isso, por parte da professora.

Por fim, no que se refere às práticas de PF, suas ações para o tratamento da heterogeneidade também apresentavam similaridades com as de P2 e P3. Esquemas, gestos didáticos de regulação (MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) e gestos profissionais de apoio e de gerenciamento da atmosfera da sala (BUCHETON; SOULÉ, 2009), foram mobilizados com o intuito de atender tanto as crianças que apresentavam dificuldades, quanto as que já tinham um bom desempenho com a escrita, propiciando os avanços em outros aspectos, como, por exemplo, de gramática. Os agrupamentos produtivos, as atividades diferenciadas, o atendimento individualizado, as ajudas e intervenções, assim como as interações com determinados alunos e com toda a classe no coletivo eram os esquemas realizados de modo sistemático, consciente e planejado.

A grande experiência de PF na docência parecia dar segurança para o desenvolvimento de tal prática, que acabava refletindo nas aprendizagens dos alunos, diferente do que identificamos nas ações de P1. Embora não tenhamos aplicado diagnoses de escrita de palavras e de textos com os aprendizes dessa classe, a análise das atividades contidas em seus cadernos possibilitou traçar um perfil acerca da apropriação do SEA e, conseqüentemente, observar os avanços (ou não) obtidos. Dessa turma, em que 88% já iniciou o ano escolar com hipóteses alfabéticas de escrita, estando 8% no silábico-alfabético e 4% no pré-silábico, grande parte conseguiu evoluir para outra hipótese, havendo crianças que permaneceram no nível alfabético intermediário e consolidado. Apesar disso, toda a turma terminou o ano escolar com hipóteses alfabéticas, situação bem diferente da apresentada pela classe de P1.

Diante do exposto, percebemos certas aproximações nas práticas de algumas das docentes, embora os contextos e situações de ensino se mostrassem diferentes. O interesse em contemplar os diferentes conhecimentos de escrita era algo presente em suas ações, mesmo se mostrando como algo difícil de ser contemplado, conforme P1 e P2 sinalizaram. Eram essas dificuldades que faziam, em certas ocasiões, os esquemas e gestos serem testados e validados no dia a dia de suas ações. Em outras palavras, realizavam tateamentos com vistas a tornar suas práticas de ensino efetivas no que tange ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e Lyon, e a progressão das aprendizagens dos alunos. Nessa direção, buscamos analisar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a escrita presente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os encaminhamentos e intervenções realizadas pelas professoras no desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação e consolidação da escrita alfabética, compreender como elas gerenciavam os diferentes conhecimentos sobre a escrita dos alunos, e analisar as progressões das turmas no decorrer do ano letivo em relação às aprendizagens em escrita, assim como as possíveis relações com a prática das professoras.

Por meio das observações em sala de aula, das entrevistas com as docentes, das atividades contidas no caderno dos alunos franceses e das diagnoses aplicadas ao início e ao final do ano letivo com os alunos brasileiros, conseguimos reunir uma gama de dados que nos levou a dar conta dos objetivos propostos e de responder às questões levantadas neste estudo: as práticas alfabetizadoras vivenciadas na escola têm contribuído para as aprendizagens dos alunos? As crianças têm avançando em suas aprendizagens no decorrer do ano letivo? As práticas docentes têm atentado para a heterogeneidade de conhecimentos acerca da escrita apresentada pelos alunos? Como tais práticas são fabricada no cotidiano da sala de aula? Quais as possíveis limitações/dificuldades enfrentadas pelas professoras na fabricação de suas práticas de alfabetização para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita?

Para isso, ressaltamos que o termo *heterogeneidade* foi tomado no presente estudo enquanto os diferentes conhecimentos que os alunos apresentavam acerca do saber fazer sobre a escrita na sala de aula. Sendo assim, a análise da rotina das quatro professoras investigadas nos possibilitou compreender o ritual de suas atividades, assim como a maneira como eram executadas, tornando-se notória a tentativa de todas as docentes em instituir ações que contemplassem os eixos de leitura e escrita em suas práticas, assim como a heterogeneidade de suas respectivas classes, divergindo o enfoque e o modo de trabalhar com esses aspectos em sala e nas tarefas.

Além disso, também investigamos os perfis apresentados pelos alunos ao início do ano letivo no que diz respeito ao nível de apropriação do sistema de escrita alfabética e à produção de textos, no caso dos aprendizes brasileiros. Isso nos possibilitou perceber a heterogeneidade

que permeava os grupos-classe, havendo, no primeiro ano do Ensino Fundamental do Brasil, uma heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA que se assentava nas hipóteses iniciais de escrita dos alunos; no segundo ano, um grupo mais heterogêneo em relação aos diferentes níveis do sistema de escrita; no terceiro e no Curso Preparatório da França, uma heterogeneidade que se concentrava mais na hipótese alfabética de escrita.

Diante disso, chamamos atenção para a proximidade dos perfis da turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Brasil com a classe do Curso Preparatório da França, revelando-se enquanto uma discrepância em relação ao tempo de aprendizagem. Em outras palavras, ao passo que a maioria dos aprendizes já inicia o primeiro ano do ciclo de aprendizagens na França com hipóteses silábicas e alfabéticas, compreendendo que a escrita representa a pauta sonora das palavras, no Brasil, em muitas situações, esse cenário só consegue ser vislumbrado no início do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. Tal cenário nos leva a considerar a necessidade de políticas públicas de alfabetização no Brasil, que além de especificar os direitos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental ou do ciclo de alfabetização, como fazem o PNAIC e a BNCC, comecem a pensar e vivenciar a compreensão do SEA antes mesmo dessa etapa, desde a Educação Infantil, como acontece na França.

Em relação à produção de textos, nenhum dos alunos do primeiro ano, assim como do CP, participou da diagnose inicial, e no caso do CP também da diagnose final, referente à escrita do relato de experiência, tendo em vista a não realização dessas diagnoses com as crianças francesas e a inexistência de hipóteses alfabéticas de escrita dos aprendizes brasileiros. Os alunos do segundo ano, por sua vez, mostraram bom desempenho apenas na categoria de segmentação das palavras, enquanto que nas demais evidenciaram dificuldades em atender plenamente aos aspectos no texto. Já os aprendizes do terceiro ano, por estarem em sua maioria alfabetizados, apresentaram bom desempenho na maioria das categorias analisadas, havendo problemas nos quesitos ligados ao uso da escrita com correção ortográfica e à estruturação dos períodos do texto.

O atendimento aos diferentes conhecimentos do saber fazer sobre a leitura e escrita dos aprendizes aconteceu por meio da mobilização de posturas, gestos profissionais, gestos didáticos (BUCHETON; SOULÉ, 2009; MESSIAS; DOLZ, 2015; SCHNEUWLY, 2009) e esquemas profissionais (GOIGOUX, 2007a), que se repetiram nas práticas de algumas das docentes. No entanto, embora alguns esquemas tenham sido os mesmos (os agrupamentos, as ajudas/intervenções e as atividades diferenciadas), a maneira como se efetivaram nas práticas das professoras não o foram. Isso porque algumas educadoras, em especial P2, P3 e PF, tinham conhecimento do que os seus alunos já sabiam e o que ainda precisavam aprender para

que pudessem avançar em suas aprendizagens de escrita, o que as fazia usar de modo mais intencional os referidos esquemas.

As ações de P1 demonstraram dificuldades em lidar com o fenômeno da heterogeneidade em sala e as maneiras de realizar certas ações, acionar seus esquemas profissionais, posturas e gestos foram exemplos disso. Nessa perspectiva, a docente tinha consciência de atender os diferentes saberes das crianças sobre a escrita, mas parecia não saber como agir, fazendo um atendimento mais voltado ao coletivo com o intuito de não marginalizar nenhum dos aprendizes. Os agrupamentos não produtivos, escolhidos a cargo das próprias crianças, assim como a pontualidade das ajudas e intervenções, sinalizavam sua busca em contemplar as individualidades e dificuldades de alguns alunos, mostrando-se enquanto *tateamentos* (CHARTIER, 2000) que visavam gerir os diferentes conhecimentos existentes no contexto da sala de aula.

P1 era a professora mais experiente, mas também a que teve uma formação inicial mais antiga. Isso significa que ela foi formada dentro de uma concepção de alfabetização diferente da que temos hoje, o que nos ajuda a entender sua dificuldade em auxiliar os alunos a refletirem sobre a escrita, o fato de buscar “evitar” o erro dos aprendizes, entre outras coisas, e de, conseqüentemente, suas ações se mostrarem enquanto *tateamentos*. Esse é um aspecto que se assemelha aos dados encontrados em nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2014), que ao analisar saberes e práticas de duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e o modo como concebiam e praticavam o ensino de alfabetização em relação ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e escrita, mostrou que ambas as docentes se preocupavam com a heterogeneidade do seu grupo e uma delas, com vistas a dar conta desse fenômeno, construía práticas que, pouco a pouco, pareciam estar se consolidando em seu cotidiano. Isso porque a docente parecia se encontrar em um momento no qual as ações utilizadas serviam como *tateamentos* para se chegar a práticas de ensino mais coerentes do ponto de vista do melhor gerenciamento desse fenômeno no espaço da sua sala de aula.

Atrelado a isso, ressaltamos, ainda, o fato de P1 estar em fim de carreira, prestes a se aposentar, e de ter enfrentado um ano difícil, com problemas de saúde, que ao nosso ver, podem se revelar como *empecilhos* para a efetivação de práticas de ensino que atentem para as singularidades de saberes de cada um dos aprendizes. Diante disso, as aprendizagens dos alunos acabaram refletindo essas circunstâncias e os *tateamentos* da professora que estavam em busca de contemplar os diferentes saberes sobre a escrita das crianças. Os poucos avanços e alta incidência de aprendizes não alfabéticos ao final do ano letivo, assim como a dificuldade em atender a maioria das categorias de análise postas para diagnose de produção

de texto, revelam que as práticas de P1, assim como sua experiência profissional, não deram conta de contemplar plenamente a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética da classe.

Isso nos leva a pensar que a questão da alfabetização também precisa ser considerada como algo da escola e não somente da professora regente da classe. Quando nos deparamos com situações como essa, em que, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, 73,7% das crianças não conseguiram atingir a hipótese alfabética de escrita, constatamos a omissão escolar no processo de alfabetização dos seus alunos. Essa omissão também foi constatada na pesquisa de Santos (2016), que ao investigar, em uma percepção microsociológica, os investimentos e esforços da escola e da família no processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças imersas no ciclo de alfabetização, evidenciou, dentre outros resultados, que a escola, em muitos momentos, perdeu oportunidades de contribuir diretamente com o processo de alfabetização das crianças.

No caso da professora do segundo ano, a sua pouca experiência na docência não se mostrou como impedimento para a realização de um trabalho que atentasse para a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita. O fato da sua formação inicial ser recente pode explicar essa atenção de P2 ao fenômeno da heterogeneidade, uma vez que a discussão sobre esse aspecto é algo novo na área da alfabetização. Nessa perspectiva, a docente parece mobilizar seus saberes profissionais ligados aos saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2008) adquiridos por meio das instituições universitárias e escolares.

Sendo assim, os esquemas, posturas e gestos revelaram uma atenção aos diferentes conhecimentos dos alunos, em especial aqueles aprendizes que apresentavam dificuldades com a leitura e a escrita, mas sem desconsiderar os alunos que não apresentavam tantas dificuldades. Nessa direção, percebemos o esforço da professora de se colocar à disposição para ajuda e atendimento individualizado nas situações de atividade coletiva, como também de propor atividades que estivessem de acordo com as possibilidades dos aprendizes, mesmo que, às vezes, não se mostrassem adequadas.

Essa inadequação, que não tem como ser controlado todo o tempo, uma vez que nem sempre a atividade será “teoricamente” adequada às necessidades de todos os aprendizes, mostra-se, em certa medida, enquanto tateamentos. Ou seja, faz parte do processo de construção da experiência profissional de P2, que ainda estava em início de carreira e sinalizava suas dificuldades em lidar com o fenômeno da heterogeneidade em sala.

Apesar dessa dificuldade, a docente do segundo ano evidenciava seu conhecimento acerca da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita que permeava a classe e buscava

agir sobre ela, com o intuito de possibilitar o avanço das aprendizagens de cada criança, o que mostra a diferença dos tateamentos realizados por P1. Nessa direção, P2 parecia dispor de um conhecimento individualizado acerca de seus alunos para que a progressão acontecesse com base nas competências e habilidades de cada um, ou seja, partindo daquilo que os aprendizes já sabiam para aquilo que ainda precisavam aprender, ao invés de idealizar uma aprendizagem padrão para o grupo.

Esse conhecimento individualizado dos alunos, assim como o conhecimento da faceta linguística da alfabetização e de sua pedagogização que P2, como também P3 e PF, tinham ao tratar das singularidades de conhecimentos acerca da escrita das crianças, propiciou práticas alfabetizadoras que deram conta de alfabetizar a maioria de seus alunos e de os fazerem avançar na compreensão e consolidação do SEA. Segundo Soares (2016), a faceta linguística é o alicerce do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, pois diz respeito à aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e de produção de palavras escritas.

Diante disso, a evolução das aprendizagens pôde ser observada no perfil de saída das crianças do 2º ano, por meio das diagnoses de escrita e de produção textual que foram realizadas ao final do ano letivo. Nessas atividades, a maioria dos alunos apresentou avanços significativos em seus conhecimentos, com saltos qualitativos de aprendizagem. No que se refere aos níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética, verificamos uma progressão das hipóteses, passando dos níveis iniciais de escrita para o nível silábico-alfabético e alfabético. Além disso, destacamos a ausência de registros com escritas convencionais, o que revela a preocupação mais restrita da professora em fazer com que os alunos das hipóteses iniciais atingissem o nível alfabético. Contudo, consideramos que a permanência ao longo do ano no mesmo nível de escrita não era sinônimo de ausência de progressão.

Em relação à produção de textos, conseguimos observar avanços nas categorias elencadas. Com os aprendizes que realizaram ambas as atividades, pudemos perceber bons desempenhos e progressões em relação ao quantitativo mínimo de palavras no texto, à segmentação correta e ao uso da escrita com correção ortográfica, persistindo certas dificuldades em aspectos referentes à adequação ao propósito de leitura, à coesão, estruturação dos períodos e conhecimento acerca do gênero. Tal persistência pode ser explicada pela falta de um trabalho mais sistemático acerca desses aspectos, uma vez que o foco e preocupação maior de P2 pareciam ser, primeiramente, com a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Já a professora do terceiro ano, que ao início do ano letivo tinha uma turma em sua maioria alfabética, preocupava-se em fazê-los avançar em seus conhecimentos. Para isso, também demonstrava saber, assim como P2, o que cada um já sabia e o que ainda precisava aprender, lançando mão de esquemas profissionais, assim como de posturas e gestos que possibilitavam contemplar os diferentes saberes sobre a leitura e escrita dos alunos.

Embora tivesse apenas um ano de experiência no ciclo, P3 mostrava grande manejo diante da heterogeneidade no processo de alfabetização que pode ser resultado dos seus doze anos de docência e de sua experiência enquanto formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que traz o tema da heterogeneidade como um ponto de destaque. Isso porque acreditamos que independente da etapa de escolarização em que ela já tenha ensinado, a heterogeneidade de conhecimentos não acontece apenas dentro do ciclo de alfabetização, mas em qualquer etapa da escolarização.

Essa atenção aos saberes dos aprendizes buscava contemplar todas as crianças da classe, buscando favorecer a progressão das suas aprendizagens, que aconteceram tanto de uma hipótese à outra, quanto no mesmo nível de escrita com aspectos relacionados à produção textual. Nesse aspecto, os avanços também foram perceptíveis na diagnose final, apesar de algumas crianças ainda demonstrarem dificuldades nas categorias ligadas à coesão, estruturação dos períodos do texto, o uso da escrita com correção ortográfica e de conhecimentos sobre o gênero. Essas dificuldades revelam, então, a necessidade de práticas que no decorrer do ano letivo priorizassem aspectos da produção de textos, que, para além da proposição de situações reais de escrita, bem conduzidas pela docente, também atentassem para o conteúdo e forma do texto.

Por fim, a professora do Curso Preparatório da França também revelava esse olhar atento à heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e escrita da classe. Seus cinco anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compunham seus vinte anos de docência, se traduziam em boas práticas de alfabetização com vistas a possibilitar os avanços das aprendizagens de escrita dos alunos. Assim como P3 e P2, PF evidenciava um grande manejo com o fenômeno da heterogeneidade em sala, utilizando-se também de esquemas, posturas e gestos que contemplavam tanto os aprendizes com dificuldades na escrita, quanto os mais avançados.

PF tinha consciência do trabalho que precisava ser realizado com cada um de seus aprendizes e, por isso, buscava utilizar todo o tempo de trabalho realizado em sala de forma a favorecer suas aprendizagens. Isso acabava se refletindo nas evoluções de conhecimentos sobre a escrita dos alunos, que, ao final do ano, estavam todos com hipóteses alfabéticas de

escrita, ou seja, compreendendo os princípios e convenções do sistema de escrita, ficando os anos subsequentes para consolidar os aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

Diante disso, retomamos o objetivo da presente investigação e apontamos respostas com base nos dados analisados. No que se refere à análise das práticas de alfabetização no tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética, percebemos com as professoras investigadas uma atenção e tentativas em atender aos diferentes conhecimentos dos alunos, havendo, no entanto, dificuldades da professora do 1º ano do Brasil em lidar com esse fenômeno, levando-a a testar maneiras de fazer em sua prática. Para isso, tanto essa quanto as demais docentes faziam uso de posturas, esquemas, gestos didáticos e profissionais.

No entanto, a mobilização dos esquemas profissionais por P2, P3 e PF demonstrava, em detrimento de P1, uma intencionalidade com a heterogeneidade da classe, haja vista o entendimento que possuíam acerca do que precisava ser feito para que os alunos avançassem em seus conhecimentos sobre a escrita. Além disso, as ações das três primeiras professoras revelavam uma valorização das ajudas individuais, em uma perspectiva de ensino preceptor, que considera as singularidades das crianças, dentro de uma organização de ensino simultâneo na perspectiva dos ciclos.

Nessa direção, mas sem desconsiderar as possíveis interferências extraescolares que não constituem o foco investigativo dessa pesquisa, destacamos as progressões de conhecimento acerca da escrita evidenciadas por boa parte dos aprendizes, em especial das turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental do Brasil e do CP da França, em que os encaminhamentos e intervenções docentes se mostraram de forma mais efetiva tanto no trato da heterogeneidade quanto das atividades relacionadas aos eixos de leitura e escrita. Com isso, identificamos a possibilidade de avanços por parte dos aprendizes que dispõem de uma prática que atente e, conseqüentemente, atenda às dificuldades e diferentes conhecimentos apresentados no grupo classe.

Os resultados evidenciados pelo perfil de saída da classe do 2º ano do Ensino Fundamental, na qual a maioria termina o ano com hipóteses alfabéticas, revelam a inexistência de uma relação direta entre o uso de métodos tradicionais e a conseqüente alfabetização dos alunos, uma vez que P2 conseguiu fazer os alunos avançarem significativamente sem se utilizar de um método tradicional para isso.

Sendo assim, consideramos que não é a volta de um método silábico/fônico ou global, de perspectiva homogeneizadora, que propiciará a aprendizagem da língua escrita, mas sim, a valorização da heterogeneidade de saberes sobre a leitura e a escrita que permeiam os alunos da classe. Em outras palavras, desenvolver diferentes caminhos no atendimento à diversidade

de conhecimentos que os aprendizes apresentam, pois, conforme salienta Soares (2016, p. 35, grifos da autora), na alfabetização, “a resposta à questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com **um** método, mas com múltiplos métodos (ou procedimentos), diferenciados segundo a faceta que cada um busca desenvolver”.

Além disso, para se trabalhar na perspectiva da heterogeneidade, no sentido de fazer todos os alunos avançarem, é preciso que os professores saibam avaliar os conhecimentos dos alunos e que esse trabalho avaliativo seja feito constantemente. Para nós, essa é a principal diferença entre P1 e as demais professoras, pois, apesar de realizar esquemas profissionais, a princípio, semelhantes aos que foram vivenciados por P2, P3 e PF, como os agrupamentos, as ajudas/intervenções e as atividades diferenciadas, P1 os desenvolvia de modo diferente, porque a forma como P1 lidava com os conhecimentos dos alunos também era diferente.

Diante do exposto e da ideia de que toda investigação abre espaço para novas indagações, ressaltamos que outros aspectos poderiam receber um tratamento mais aprofundado em pesquisas futuras, como, por exemplo, analisar as relações ou interferências das formações iniciais e continuadas na prática de professores que primam pelo atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita, como a questão da heterogeneidade está sendo pensada diante das mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular, que reduz o tempo de alfabetização das crianças para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, entre outras.

Enveredar por essas discussões pode auxiliar um pouco mais na compreensão das práticas docentes no atendimento do fenômeno da heterogeneidade, assim como levar a pensar no modo como as aprendizagens têm se revelado. Posto isso, o nosso desafio se ancora na perspectiva de contribuir para (re)construção de práticas de ensino que estejam voltadas para a heterogeneidade do grupo-classe, pois acreditamos que a aprendizagem promissora acontece quando os sujeitos são vistos e tratados em suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. *In*: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 175-196.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Práticas de alfabetização em escolas do campo e o uso de livros didáticos aprovados no PNLD campo. *In*: BORBA, R. E. S.; CRUZ, M. C. S. (orgs.) **Ciclo de Palestras: Volume 2** (e-book). 2 ed. Recife: Editora UFPE, 2016.
- ANDRADE, P. V. C. C.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Utilização de um dispositivo pedagógico tecnológico híbrido na formação de professores na França. **Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 20, n.1, p. 117-128, 2016.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia das diferenças. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BARAUD, M.; BRIL, B.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France. **Éducation et didactique**, v. 12, n. 2, p. 73-88, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- BARRETTO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINK, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago. 2002.
- BOURDIEU, P. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.
- BRANDÃO, A. C. P. *et al.* **Jogos de alfabetização**. Recife: UFPE/CEEL, 2009.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo praticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.).

**Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 27 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. BRASIL, 1988

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Desporto. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 41- 42, 119-120.

\_\_\_\_\_. **Pró-letramento**. Programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano1**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. 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 das atividades: ano 2**. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. CNE – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p. 7-23, 55-134.

BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BUCHETON, D. Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre. **Lausanne : Langage § Pratiques**, n. 37, p. 29-39, 2006.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant

dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique**, v. 3, n. 3, p. 29-48, 2009.

BUCHS, C. Professionaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. *In*: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008.

\_\_\_\_\_. Travail coopératif entre et avec les élèves: comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes? **Conference de consensus différenciation pédagogique**. França, 2017.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTEDO, M.; TORRES, M. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-126, dez. 2011.

CAVALCANTI, E. C. O. O ciclo de alfabetização e a rede municipal do Recife: discussão de um novo currículo para a cultura escolar (1986 a 1988). *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4., Caruaru, 2012. **Anais [...]**. Caruaru, Pernambuco, 2012.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

\_\_\_\_\_. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *In*: SEMANA DE EDUCAÇÃO, DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 5., São Paulo, 2010. **Anais [...]**. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **L'école et la lecture obligatoire: Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture**. Paris: Retz, 2015. p. 51-73.

\_\_\_\_\_. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1[40], p. 253 – 295, jan./abr. 2016.

COELHO, J. M. L. **A experiência do ciclo de alfabetização (1986 - 1988) na formação dos professores da rede municipal de ensino de Recife: algumas reflexões**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. *In*: COLL, C. *et al.* (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, N.; SANTOS, A. Em Busca da maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. **Educação em Revista**, v. 3, p. 4-7, 1996.

CRUZ, M. C. S. Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: O que os alunos aprendem?. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Minas Gerais, 2008. **Anais Constituição Brasileira, Direitos humanos e Educação**. Minas Gerais, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CURVELO, C. S. S.; MEIRELES, E. S.; CORREA, J. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 467-480, 1998.

DESCAMPE, S. *et al.* **Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles**. Bruxelles: Université libre de Bruxelles. 2007.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FERREIRO, E. A escrita antes das letras. *In*: SINCLAR, H. (org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, G. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**: Evolución de la escritura durante el primer año escolar. México: Dirección General de Educación Especial, SEP, 1982. p. 11-63.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 191-245.

FILHO, L. M. F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

\_\_\_\_\_. Des supports pédagogiques pour apprendre à lire dans le Brésil post-colonial : héritages et innovations (1840-1960). **Histoire de l'éducation**. 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/histoire-education/2656>.. Acesso em: 10 maio 2018.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation nationale. **Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)**. 2015. Disponível em: [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753). Acesso em: 16 set. 2018.

FRANCO, C. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 30-38, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 179 – 192.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIGOUX, R. Lector in didactica: Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. *In*: BERNIÉ, Jean-Paul (Org.). **Apprentissage, Développement et significations**. Presses Universitaires de France, 2001. p. 129-153.

\_\_\_\_\_. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. *In*: MERRI, M. (Ed.). **Activité humaine et conceptualisation**. Questions à Gérard Vergnaud. Toulouse: PUM, 2007a. p. 91-102.

\_\_\_\_\_. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique**. v. 1, n. 3, p. 47-70, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Livret consignes évaluateur**. 2014. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/livret-consignes-evaluateur-juin-2014.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Synthèse du rapport de recherche** : étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. 2016. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport>. Acesso em: 15/09/2017 15 set. 2017.

GOIGOUX, R.; CÉBE, S. **Apprendre à lire à l'école**: tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant. Paris: Rertz, 2006. p. 6-47.

GOIGOUX, R.; VERGNAUD, G. Schèmes professionnels. **Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français**, AiRDF, v. 36, p. 7-10, 2005.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

JACOMINI, M. A. **A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada**: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401–418, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.; SIMAN, L. M. C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. p. 214-230.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? *In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In: Ministério da Educação (Org.). Ensino Fundamental de 9 anos.* 1. ed. Brasília: MEC, v.1, p. 97-108, 2006.

LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. *In: FRANCO, C. (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2006. p. 87-98.

MAURICE, J. J. Des contraintes du métier d'enseignant participant-elles à la construction de son expérience? *In: DESSUS, P.; GENTAZ, E. (eds.), Apprentissages et enseignement: sciences cognitives et education.* Paris, Dunod, , 2006. p. 219-240.

MEIRIEU; P. **L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée.** Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. *In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.* 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo: v. 5, n. 1, p. 44-67, 2015.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Concepções e metodologias de alfabetização:** Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf). Acesso em: 12 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, A. F. B. Currículo utopia e pós-modernidade. *In:* MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo:** questões atuais. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização.** 2. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 12 abri. 2011.

\_\_\_\_\_. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa,** 2008.

NASCIMENTO, E. A. **Governo Jarbas (1986-1988):** o Ciclo de Alfabetização e o Conformismo Científico-Tecnológico das Massas. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In:* MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos.** 2004. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

\_\_\_\_\_. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens:** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In:* COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie,** n. 154, p. 145-198, 2006.

PERRENOUD, P. **Le travail sur l’habitus dans la formation des enseignants: Analyse des pratiques et prise de conscience.** 1996. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_13.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html)  
Acesso em: 30 nov. 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RECIFE. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos.** Recife: A Secretaria, Editora da UFPE, 2003.

SÁ, C. F. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, P. A. S. C. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças.** 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XIX.** Campinas. São Paulo: Autores associados, 2006.

SCHNEUWLY, B. L’objet enseigné. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français: le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SILVA, N. N. T. Práticas de alfabetização de professores participantes do programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 4., Caruaru, 2012. **Anais [...].**Caruaru, Pernambuco, 2012.

\_\_\_\_\_. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras.** 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-53.

VALA, J. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. 11. ed. São Paulo: Afrontamentos, 2001.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO: PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS (APLICADO ÀS DOCENTES DO BRASIL)

Nome \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_\_

### 1. FORMAÇÃO

**Ensino Fundamental:** \_\_\_\_\_ Escola Pública ( ) Escola Particular ( )

**Ensino Médio:** \_\_\_\_\_ Escola Pública ( ) Escola Particular ( )

Outro \_\_\_\_\_ Escola Pública ( ) Escola Particular ( )

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

#### Ensino Superior:

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

#### Ensino Pós-graduação:

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição \_\_\_\_\_

Ano de conclusão \_\_\_\_\_

### 2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Anos de experiência na docência: \_\_\_\_\_

Anos de experiência em turmas do 1º ano \_\_\_\_\_

Anos de experiência no ciclo de alfabetização (crianças do 1º, 2º e 3º anos): \_\_\_\_\_

#### Turmas que lecionou nos últimos 6 anos:

2010 \_\_\_\_\_ 2011 \_\_\_\_\_ 2012 \_\_\_\_\_

2013 \_\_\_\_\_ 2014 \_\_\_\_\_ 2015 \_\_\_\_\_

Trabalha em outra escola? Sim ( ) Não ( )

(caso sim) Outra Rede de ensino que leciona: particular ( ) municipal ( ) estadual ( )

Turma que leciona: \_\_\_\_\_ turno: \_\_\_\_\_

(caso não) Se leciona na mesma escola em outro turno, qual a turma? \_\_\_\_\_

Qual o turno? \_\_\_\_\_

Exerce outra atividade profissional? \_\_\_\_\_

Já exerceu um cargo de gestão na escola? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_ Período em que exerceu essa (s) função \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: PERFIL DOS PROFESSORES (APLICADO À DOCENTE DA FRANÇA)**

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Date de Naissance \_\_\_\_\_

1. Quel est votre parcours de formation (formation universitaire/diplôme/concours) ?

2. Depuis combien de temps êtes vous enseignant(e) ?

3. Ancienneté en cours préparatoire : \_\_\_\_\_ ans

4. Quel a été votre parcours professionnel ?

5. Quel niveau de classe avez-vous actuellement ?

6. Expérience éventuelle de formateur :

maître formateur : nb d'années : \_\_\_\_\_

maître d'accueil temporaire : nb d'années : \_\_\_\_\_

conseiller pédagogique : nb d'années : \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA (REALIZADO COM AS DOCENTES DO BRASIL)**

### **1. Perfil dos alunos**

- 1.1 No início do ano, como você fez para verificar o perfil de entrada dos alunos? E agora, no final do ano, que análise você faz do perfil de saída?
- 1.2 Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos em relação à leitura e à escrita? Como você monitora/acompanha essas aprendizagens?
- 1.3 Há algum aluno diagnosticado com algum tipo de deficiência? Se sim, qual? Tem acompanhamento especial?

### **2. Trabalho em sala de aula**

- 2.1 Quais os desafios do seu trabalho em sala de aula?
- 2.2 O que você pretendia trabalhar durante esse ano? O que priorizou no seu trabalho? Como conseguiu fazer?
- 2.3 Qual a proposta da rede municipal de Recife? Qual a sua relação com a proposta da rede?

### **3. Trabalho com heterogeneidade**

- 3.1 Como você analisa a heterogeneidade de conhecimentos sobre leitura e escrita da sua turma?
- 3.2 Você sente dificuldade em trabalhar com os diferentes níveis de conhecimentos sobre a leitura e a escrita dos alunos? Como você faz?
- 3.3 De onde vem o apoio para trabalhar com a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes? O que te ajuda a trabalhar com esse fenômeno em sala de aula?
- 3.4 Como você faz para envolver, nas aulas, os alunos que têm mais dificuldade?

### **4. Saberes docentes**

- 4.1 Como você vê a questão da retenção? Vai reter algum aluno, ou não? Caso pudesse reter, reteria alguém? Por que?
- 4.2 O que você acha que contribuiu para “determinado” aluno ter, ou não, avançado?
- 4.3 O que te ajuda na prática a trabalhar com os diferentes conhecimentos dos alunos?
- 4.4 O que você faz caso perceba que o aluno não está avançando na aprendizagem da leitura e da escrita?
- 4.5 Na sua opinião, quais os conhecimentos de leitura e escrita que os seus alunos precisam ter consolidados ao final do ano letivo? Como você fez para trabalhar esses conhecimentos na sala?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA (REALIZADO COM A DOCENTE DA FRANÇA)**

1. Comment identifiez-vous, en début d'année, l'hétérogénéité des connaissances en lecture et écriture des élèves de votre classe? Comment organisez-vous votre travail avec ces enfants?
2. Quels sont les enfants qui ont, actuellement, beaucoup, raisonnablement et peu de difficulté en lecture et en écriture?
3. Comment accompagnez-vous l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves?
4. Qu'est-ce qui, selon vous, contribue à ce qu'un élève puisse ou non progresser dans ses connaissances de lecture et d'écriture?
5. Que faites-vous avec les enfants qui ne progressent pas dans leurs apprentissages de lecture et d'écriture?
6. Dans la salle, utilisez-vous un livre avec les élèves pour leur enseigner la lecture et l'écriture? Si oui, lequel?
7. Est-il possible d'avoir accès à votre cahier du professeur et aux activités réalisées avec les élèves?
8. En ce qui concerne le niveau social des élèves, combien d'immigrants avez-vous dans votre classe?

**APÊNDICE E – DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO INÍCIO DO ANO**

NOME .....

IDADE ..... TURMA .....

**1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo**

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



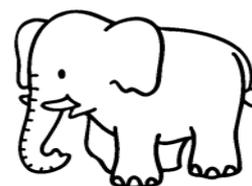
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



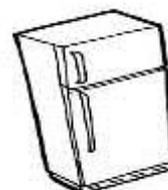
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## APÊNDICE F - DIAGNOSE DE ESCRITA DE PALAVRAS REALIZADA NO FINAL DO ANO

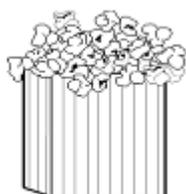
NOME .....

IDADE ..... TURMA .....

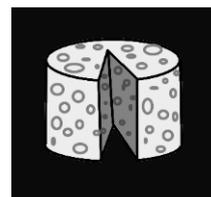
### 1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



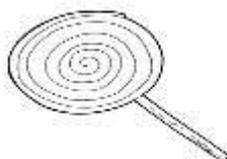
\_\_\_\_\_



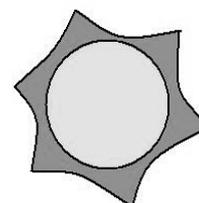
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



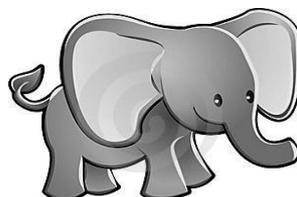
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



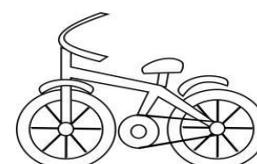
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



