



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA

JUDITE CESÁRIO MOTA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: Estratégias metodológicas de professores
dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade**

Recife
2024

JUDITE CESÁRIO MOTA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: Estratégias metodológicas de professores
dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: EDUCAÇÃO. 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Ferraz Leal.

Recife
2024

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Mota, Judite Cesario.

O ensino da leitura e da escrita: estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade / Judite Cesario Mota. - Recife, 2024. 245f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica, 2024.

Orientação: Telma Ferraz Leal.

1. Alfabetização; 2. Leitura; 3. Heterogeneidade; 4. Estratégias de ensino; 5. Prática docente. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

JUDITE CESÁRIO MOTA

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: Estratégias metodológicas de professores
dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: EDUCAÇÃO BÁSICA. 2024.

Aprovada em 30 de Abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Magna Silva Cruz (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Sirlene Barbosa de Souza (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

*Este trabalho é para a **minha irmã, querida e amada Ana Claudia!**
Aquele que sempre cuidou de mim, me protegeu, penteava meus
cabelos, incentivava-me a escrever com letras bonitas e tirava a
minha leitura quando estava aprendendo a ler!
Aquele que fez do seu pouco, a passagem para que eu pudesse chegar
à faculdade!
Aquele que me deu força, mesmo sendo ela a parte mais fragilizada!
Em amor e gratidão, a tanto, dedico a ela o pouco do que posso e
tenho, meu esforço!
Fiz da sua força e amor, energia para ir até o fim!
Com a fé que estaremos juntas na cura total para celebrarmos a VIDA!
Com amor,
sua Juju!*

*Tu és bondoso e perdoador, Senhor,
rico em graça para com todos os que te invocam.
Salmos 86:5
(In memoriam de Aguinaldo José Cesário Mota)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua onipresença em minha vida, por sua luz e amparo nos melhores e piores momentos!

A minha mãe, Dona Marinete, amada, amável, acolhedora, lutadora incansável, maior incentivadora de todas as etapas da minha vida. Ela, que mesmo sem escola, nos fez acreditar que o estudo era o único caminho possível. A minha mainha, todo amor e gratidão do mundo, hoje e para sempre! TE AMO!

À professora Dra. Telma Ferraz Leal, pela oportunidade, por todo o ensinamento, paciência, comprometimento e respeito! Trabalhar com a senhora foi a realização de um sonho da juventude! MUITO OBRIGADA POR TUDO!

As minhas irmãs, Ana Cláudia, Ana Carla e Ana Paula, pelo carinho, amor, paciência e incentivo de sempre! AMO VOCÊS!

A Profa. Dra. Magna Silva Cruz, pela aprendizagem durante as aulas no MPEB e por sua valiosa contribuição na qualificação.

A Profa. Dra. Sirlene Barbosa de Souza, por sua leitura criteriosa e contribuição na qualificação do trabalho!

A minha amiga irmã, Sirrr, por todo amor, carinho, amizade, puxões de orelha e incentivo durante toda a vida! Agradeço a Deus todos os dias por ter você na minha vida! Obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma! Não teria chegado até aqui sem você! Te amo muito!

A minha amiga Karla Karoline, pela amizade de sempre, pela troca de conhecimentos e angústias, pelo apoio na coleta de dados da minha turma e produção do produto educacional! Feliz em realizar essa etapa da vida ao seu lado! Obrigada, amiga! Amo você!

As minhas amigas, Camila Dias e Mari Santa Cruz. Feliz é aquele que pode escolher seus irmãos! Minhas amigas amadas, obrigada pelo amor, incentivo, parceria, apoio, ouvidos emprestados para os longos desabafos, por entenderem (um pouco rs), a minha ausência nos últimos tempos... Obrigada amigas amadas, sem vocês minha vida não teria a mesma cor! Juntas para sempre! Amo vocês demais!

A minha amiga e gestora Anaclécia, pela amizade de uma vida, pela compreensão, por ter me ensinado tanto sobre o compromisso com a escola pública, por ter lutado pelo meu afastamento e por ser a melhor gestora do mundo e do universo! Não há palavras para agradecer seu amor em forma de ação! Te amo!

As minhas amigas do tempo do magistério, Simone e Claudinete, amigas amadas, vocês fazem parte disso e da minha vida! Amo vocês para sempre!

A Verinha, Manu e Vilma, por nossa trajetória no curso de Pedagogia, que contribuiu tanto para o que sou hoje!

As professoras, que abriram as portas das suas salas de aula para mim! Gratidão pela parceria e confiança. Vocês são parte fundamental desse trabalho!

Aos meus alunos, aos meus queridos e amados alunos, os de ontem e os de hoje! Obrigada por me ensinarem tanto, pelo carinho e por me permitirem (re) construir! Sem vocês nada disso faria sentido!

Aos pais dos estudantes, pela atenção nas conversas sobre o trabalho, pela confiança em autorizar as imagens das crianças para a pesquisa!

Aos meus colegas de trabalho de Olinda, por me incentivarem e por poder compartilhar com vocês a vida através do trabalho docente!

A todos os professores e funcionários da minha escola de Recife, aos colegas e amigos de instituição, muito obrigada pela paciência e apoio!

A Prefeitura de Olinda, pela autorização ao afastamento no último ano, sem ela, a pesquisa não teria sido possível!

A Prefeitura do Recife, pela parceria com a MPEB/UFPE, pois através dela foi possível fazer a pesquisa no meu espaço de atuação docente. Obrigada por ajudar a abrir a porta dessa oportunidade!

A todos os professores do MPEB, obrigada por poder aprender com vocês! Não sou a mesma professora de antes, sou melhor, e devo muito a vocês!

As professoras Dra. Andrea Brito e a Dra. Ana Claudia Pessoa do PPGEduc, por terem permitido cursar suas disciplinas, e terem contribuído tanto para a minha formação!

As coordenadoras do curso e os funcionários do MPEB, Viviane de Bona, Rayalane Navarro, Moreira, Raab e Tássio, pela atenção e dedicação! Especialmente, a Vivi, por todo o seu carinho, paciência e cuidado com cada um!

A Dirci, Livia e Gy, mais que colegas de turma, amigas de jornada, incentivadoras, parceira de trocas e ideias, ombro amigo! Obrigada meninas, vocês são especiais para mim!

E a todos os meus colegas de turma do MPEB, pela troca de experiências, risadas, choros e parcerias, foi delicioso e incrível dividir essa jornada com vocês! Valeu muito a pena!

A todos que direta ou indiretamente, contribuíram para esse trabalho,

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Essa pesquisa objetivou conhecer, mapear e analisar estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes. Por se tratar de uma pesquisa-ação no campo do mestrado profissional, esse estudo também teve como objetivo elaborar a partir dos dados coletados e da reflexão docente sobre a sua prática, um produto de formação feito, com e para os professores. Na busca por responder o objetivo investigativo foi realizado um estudo de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, avaliações diagnósticas e finais, observações das aulas com anotação em diário de campo e vídeo gravação, minientrevistas pós aulas e entrevista de autoconfrontação simples. A pesquisa aconteceu nas turmas do 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Municipal do Recife. O estudo teve como base teórica os estudos sobre alfabetização na perspectiva do letramento, como Soares (2008; 2017; 2022), Leal (2005; 2006; 2013; 2022) e Moraes (2012), assim como os recentes estudos sobre heterogeneidade e educação de Leal, Sá e Silva (2018) e Leal e Pessoa (2023). Os resultados evidenciaram que a Professora A do 2º ano foi a docente que mais realizou atividades e ações voltadas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura, tendo o SEA mais tempo pedagógico. A Professora B do 3º ano e a Professora C do 5º ano, durante as observações, destinaram um tempo pedagógico mais reduzido para o SEA e para a leitura. Este dado pode ter sido evidenciado pelas características e objetivos de uma turma do 2º ano, assim como pela formação e experiência voltada para o ciclo de alfabetização da docente regente do 2º ano. Os dados também mostraram que as três professoras variaram pouco os recursos didáticos; não usaram jogos de alfabetização e apenas a professora do 2º ano usou uma vez um livro literário. Essas escolhas e não escolhas podem ter refletido no avanço da apropriação do SEA. Sobre isso, os dados apontam para a necessidade de que as políticas de formação de professores favoreçam a reflexão sobre atividades e intervenções necessárias para atender às necessidades de aprendizagem de crianças que estejam em cada nível de escrita. Assim como, a necessidade de incluir professores dos 4º e 5º anos em encontros de formação focados na dimensão da alfabetização, pois esta não tem sido uma demanda apenas do ciclo de alfabetização. Em relação à leitura, os resultados evidenciaram que, apesar das professoras trabalharem dimensões importantes relativas à fluência de leitura, à exceção da Professora do 2º ano, não foram identificadas situações variadas de práticas que aproximassem as crianças das situações de leitura que são vivenciadas fora da escola. Tal dado nos fez refletir sobre a progressão das aprendizagens dos estudantes que consolidam o sistema alfabético. Nossos dados também dialogam com as discussões sobre heterogeneidades sociais e mostram, através de um caso, como estas podem refletir na heterogeneidade de conhecimentos. Ademais, sobre as estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimento, essa pesquisa evidenciou que a forma como as professoras lidavam, em sua maioria, com a heterogeneidade de conhecimentos da turma, era por meio das mediações diferenciadas na execução das atividades e que estas também se encontravam presentes nas atividades por elas propostas, porém, em um quantitativo bem menor. A partir das reflexões oriundas da investigação foi elaborado um Produto Educacional (P.A.) que constou de uma websérie com relatos e reflexões sobre o tema. Nossa intenção é que possamos contribuir com um importante instrumento formativo para professores da educação básica.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura; Heterogeneidade; Estratégias de ensino; Prática docente.

ABSTRACT

The research aimed to understand, map, and analyze, through collaborative research, didactic strategies for teaching the Alphabetic Writing System (SEA) and reading in the early years of Elementary Education, to deal with the heterogeneity of students' knowledge. As an action research in the field of professional master's degree, this study also aimed to develop, based on the data collected and the teacher's reflection on their practice, a formative product created with and for teachers. To answer the investigative objective, a field study was conducted through semi-structured interviews, diagnostic and final assessments, class observations with field notes and video recordings, post-class mini-interviews and simple self-confrontation interviews. The research took place in the 2nd, 3rd and 5th classes of Elementary School, in a school in the Municipal Network of Recife. The theoretical foundation of the study is based on literacy studies from the perspective of literacy practices, such as Soares (2008; 2017; 2022), Leal (2005; 2006; 2013; 2022), and Moraes (2012), as well as recent studies on heterogeneity and education by Leal, Sá, and Silva (2018) and Leal and Pessoa (2023). The results showed that Teacher A from the 2nd grade was the teacher who carried out the most activities and actions focused on teaching the Alphabetic Writing System and reading, devoting more pedagogical time to the SEA. Teacher B from the 3rd grade and Teacher C from the 5th grade, during the observations, allocated less pedagogical time to SEA and reading. This data may have been evidenced by the characteristics and objectives of a 2nd grade classroom, as well as the training and experience of the 2nd grade teacher in the literacy cycle. The data also showed that the three teachers varied slightly in their use of didactic resources; they did not use literacy games and only the 2nd grade teacher used a literary book once. These choices and non-choices may have reflected on the progress in the appropriation of the SEA. On this matter, the data points to the need for teacher training policies to encourage reflection on activities and interventions necessary to meet the learning needs of children at each level of writing. Additionally, there is a need to include teachers from the 4th and 5th grades in training sessions that focus on literacy, as this has not only been a demand of the literacy cycle. Regarding reading, the results showed that, although the teachers worked on important dimensions related to reading fluency, except for the 2nd grade teacher, varied situations of practices that bring children closer to reading experiences outside of school were not identified. This data led us to reflect on the progression of students' learning as they consolidate the alphabetic system. Our data also dialogue with discussions about social heterogeneities and show, through a case study, how these can reflect on the heterogeneity of knowledge. Furthermore, regarding the strategies for dealing with the heterogeneity of knowledge, this research revealed that the main way teachers dealt with the heterogeneity of knowledge in the classroom was through differentiated mediations during the execution of activities and that these were also present in the activities they proposed, though to a much lesser extent. Based on the reflections arising from the investigation, an Educational Product (P.A) was developed, which consisted of a web series with reports and reflections on the topic. Our intention is that it may contribute, serving as an additional formative instrument for teachers in basic education.

Keywords: Literacy; Teaching Reading; Heterogeneity; Teaching Strategies; Teaching Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sala de aula da Professora A	82
Figura 2- Primeira sala de aula da Professora B	83
Figura 3- Segunda sala de aula da Professora B 3º ano	84
Figura 4- A sala da aula da Professora do 5º ano	85
Figura 5- Atividade sobre verbo - Professora C - 5º ano	129
Figura 6- Atividades de leitura do texto “A boneca de Ema” Professora A - 2º ano	141
Figura 7- Atividade de leitura de texto do Ábaco - Professora A - 2º ano	143
Figura 8 - Ficha com o trecho do texto “O canguru” - Professora B -3º ano	146
Figura 9 - Atividade de leitura do gênero textual cordel - Professora B - 3º ano	147
Figura 10 - Atividades de leitura do segundo semestre da Professora B - 3º ano	148
Figura 11 - Atividade de leitura da Professora C - 5º ano	150
Figura 12 - Atividades de apropriação do SEA da Professora B - 3º ano	154
Figura 13 - Atividade de apropriação do SEA da Professora A - 2º ano	161
Figura 14 - Atividade de leitura e pontuação - Professora C - 5º ano	175
Figura 15 - Correção coletiva da figura 8 - Professora C - 5º ano	176
Figura 16 - Caderno Conectando Aprendizagens: os 3Rs - Professora B/3º ano	177
Figura 17 - Atividade de leitura e apropriação do SEA da Professora A - 2º ano	179
Figura 18 - Atividade coletiva de leitura do texto Aquarela - Professora A -2º ano	179
Figura 19 - Atividade em ficha de leitura e apropriação do SEA dos estudantes – Professora A	180
Figura 20 - Atividade de interpretação no caderno, sobre o texto Aquarela - Professora A	180
Figura 21 - Atividade no grande grupo: Esquema de estudo sobre Grau do Adjetivo - Professora C	181
Figura 22- Construção de frases com adjetivos com grupo menores/ Professora C	184
Figura 23- Lista de palavras para leitura - Professora A	185
Figura 24- Atividade de Produção de texto a partir de imagem - Professora A	187
Figura 25 - Atividade de construção do alfabeto ilustrado/Professora A	188
Figura 26- Atividade de escrita dos nomes em ordem alfabética/Professora A	188
Figura 27 - Atividade de lista do que tem na geladeira e cruzadinha/Professora A	189
Figura 28 - Atividade de organização de palavras em ordem alfabética/Professora A	189
Figura 29 - Atividade de identificação da primeira letra do desenho-Professora A	190
Figura 30 - O canal - @Heterogeneidade na sala de aula e disposição da “aba” de vídeos	198
Figura 31 - Disposição da playlist da websérie “A heterogeneidade na sala de aula”	201
Figura 32 - Apresentação da websérie: A heterogeneidade na sala de aula	202
Figura 33 - Ep.1 A heterogeneidade na sala de aula - Heterogeneidade?! Não! Heterogeneidade (S)!	202
Figura 34 - Ep. 2 A heterogeneidade na sala de aula - Na leitura e na apropriação do SEA	203
Figura 35 - Ep. 3 A heterogeneidade na sala de aula - Agrupar é preciso!	203
Figura 36 - Ep. 4 A heterogeneidade na sala de aula - Diversificação das atividades	204
Figura 37 - Ep. 5 A heterogeneidade na sala de aula - A mediação docente - parte 1	204
Figura 38 - Ep. 6 A heterogeneidade na sala de aula - A mediação docente - parte 2	205
Figura 39 - Ep.7 A heterogeneidade na sala de aula - Construção e reflexão, finalizar para recomençar	208

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa para torna-se alfabético Morais (2012)	31
Quadro 2 - Pesquisas sobre a heterogeneidade no ensino do SEA	43
Quadro 3 - Pesquisas sobre a heterogeneidade no ensino da leitura e do SEA	53
Quadro 4 - Habilidades do eixo do SEA descritos no caderno do PNAIC (2012)	69
Quadro 5 - Habilidades do eixo de leitura das avaliações diagnósticas	70
Quadro 6 - Conteúdos e saberes do SEA da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife	71
Quadro 7 - Conteúdos e saberes do eixo leitura da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife	72
Quadro 8 - Perfil das professoras e etapas participação na pesquisa	86
Quadro 9 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 2º ano/Professora A	102
Quadro 10 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 3º ano/Professora B	104
Quadro 11 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 5º ano/Professora C	107
Quadro 12 - Extrato do quadro de análise linguística da Política de Ensino do Recife	130
Quadro 13 - Atividades de leitura realizadas pelas professoras participantes da pesquisa	131
Quadro 14 - Rotina - Professora A - 2º ano	133
Quadro 15- Rotina - Professora B - 3º ano	135
Quadro 16 - Rotina - Professora C - 5º ano	137
Quadro 17- Atividade de leitura realizada pela Professora A	138
Quadro 18 - Atividades de leitura realizada pela Professora B - 3º ano	145
Quadro 19 - Atividades de leitura da Professora C - 5º ano	149
Quadro 20 - Atividades de apropriação do SEA da Professora B	153
Quadro 21- Atividades de apropriação do SEA da Professora A - 2º ano	157
Quadro 22 - Estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade	173
Quadro 23 - Formas de agrupamentos usados pelas professoras	174
Quadro 24 - Atividades da aula 10 com agrupamentos alternados - Professora A	178
Quadro 25 - Mediação realizada pelas professoras	191
Quadro 26 - Diversificação das atividades realizada pelas professoras	195
Quadro 27 - Planejamento para entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS)	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Levantamento bibliográfico - Dissertações	24
Tabela 2 - Levantamento bibliográfico – Tese	24
Tabela 3 - Quantidade de aulas observadas por mês durante o ano letivo 2023	74
Tabela 4 - Diagnóstico de apropriação do SEA	94
Tabela 5 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 2º ano - Professora A	113
Tabela 6 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 3º ano - Professora B	114
Tabela 7 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 5º ano - Professora C	114
Tabela 8 - Comparativa de acertos da leitura textual - 2º ano - Professora A	116
Tabela 9 - Comparativa de acertos da leitura textual - 3º ano - Professora B	117
Tabela 10 - Comparativa de acertos da leitura textual - 5º ano	119
Tabela 11 - Recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras	122
Tabela 12 - Período das observações das aulas	124
Tabela 13 - Quantidade de tempo dedicado a apropriação do SEA	125
Tabela 14 - Quantidade de tempo dedicado à leitura	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diagnose e avaliação final do 3º ano/Professora B.....	155
Gráfico 2 - Diagnose e avaliação final do 2º ano/Professora A.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS - Autoconfrontação Simples
AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL - Centro de Estudos em Educação em Linguagem
COVID-19 - Coronavírus Disease 2019
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EF - Ensino Fundamental
ERE - Ensino Remoto Emergencial
FACHO – Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MPEB - Mestrado Profissional em Educação Básica
Nepei - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância
PE - Produto Educacional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PROGRAPE - Programa Especial de Graduação em Pedagogia
RMER - Rede Municipal de Ensino do Recife
SAEPE - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
UDH - Unidade de Desenvolvimento Humano
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1. DOS MÉTODOS ÀS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL	27
CAPÍTULO 2. A HETEROGENEIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA/PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	39
2.1 Pesquisas sobre heterogeneidade no ensino da leitura e da escrita	42
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS, PERCURSOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 Objetivos investigativos, o objetivo elaborativo e as motivações da pesquisa	60
3.2 Abordagem metodológica	62
3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	64
3.3.1 As entrevistas	64
3.3.2 Avaliação diagnóstica e avaliação “final”	68
3.3.3 As observações	75
3.4 O campo e os sujeitos da pesquisa	78
3.4.1 O espaço e o tempo	78
3.4.1.1 A sala de aula da professora A - 2º ano	80
3.4.1.2 A sala de aula da Professora B - 3º ano	83
3.4.1.3 A sala de aula da professora C - 5º ano	85
3.4.2 As professoras participantes	85
3.4.2.1 A Professora A - 2º ano	87
3.4.2.2 A Professora B - 3º ano	88
3.4.2.3 A Professora C - 5º ano	88
3.5 Análise dos dados	89
CAPÍTULO 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS	92
4.1. Apropriação do SEA – perfil de entrada e as necessidades dos estudantes	93
4.2 Apropriação do SEA – perfil de saída dos estudantes	100
4.2.1 A turma do 2º ano e o domínio do princípio alfabético	101
4.2.2 A turma do 3º ano e o domínio do princípio alfabético	104
4.2.3 A turma do 5º ano e o domínio do princípio alfabético	106
4.2.3.1 O caso do estudante L.B do 5º ano	107
4.3 O eixo da leitura – perfil de entrada, saída e as necessidades dos estudantes	112
4.3.1 A leitura de palavras das turmas - diagnose, necessidades e avaliação final	112
4.3.2 A leitura de textos das turmas - diagnose, necessidades e avaliação final	115
CAPÍTULO 5. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS	122
5.1 Os materiais didáticos utilizados pelas professoras	122
5.2 O tempo pedagógico dedicado aos eixos de leitura e apropriação do SEA	124
5.2.1 A rotina das professoras	132
5.2.2 As atividades para o ensino da leitura	138
5.2.3 As atividades para o SEA	152
CAPÍTULO 6. A HETEROGENEIDADE NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA	163
6.1 A concepção das professoras sobre heterogeneidade e as práticas em sala de aula	163
6.1.1 As heterogeneidades reconhecidas pelas professoras e quais elas abordam em sala de aula	164

6.1.2 As estratégias mais utilizadas pelas professoras para lidar com as heterogeneidades de leitura e escrita	172
CAPÍTULO 7. PRODUTO EDUCACIONAL - A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA	197
7.1 Apresentação	197
7.2 O produto educacional	198
7.3 Roteiro	201
7.3.1 Os episódios	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Quadro de Análises das aulas	223
APÊNDICE B – Entrevistas iniciais	225
APÊNDICE C – Minientrevistas pós aulas	227
APÊNDICE D – Roteiro de observação	229
ANEXO A – Avaliação do SEA	230
ANEXO B – Avaliação de leitura de textos 3º E 5º anos	231
ANEXO C – Avaliação de leitura de textos do 2º ano	237
ANEXO D – Carta de anuência	239
ANEXO E – Modelo de autorização de imagem e voz dos professores	241
ANEXO F – Modelo de autorização de imagem e voz dos estudantes	242
ANEXO G – Termo de consentimento livre e esclarecido	243

INTRODUÇÃO

Eu não me apresento aqui vazio, despido do que não sejam roupa e corpo físico. Eu sou este eu de hoje, que se apresenta aqui e agora. Mas este eu aqui sou fruto do que fui, vi, vivi, convivi e que me estruturou como ser humano. Em mim há um mundo muito mais pleno do que imagino. Um mundo composto da família que me deu a vida e me criou, de todos os seres humanos que me acolheram, da casa onde nasci e das outras onde morei e de tudo que havia nelas e em seus entornos, das cidades e das terras que conheci, depois, nas várias etapas do tempo vivido, das minhas preferências vivenciais, da escola que frequentei, dos amigos que fui ganhando e perdendo pela vida, do time que joguei ou para qual torci, das músicas ouvidas, dos livros lidos, dos filmes vistos, enfim, de todas as histórias que, juntas por uma incrível trama, formam a minha história de vida. (JOSÉ, 2012. p. 9-10).

A citação acima é da abertura do livro *Memória, cultura e literatura - o prazer de ler e recriar o mundo*, uma das últimas obras do professor, escritor e poeta Elias José. As leituras, estudos e análises realizadas durante o percurso desta pesquisa me remeteram a reflexões suscitadas nesta obra, pois nos caminhos percorridos enquanto professora-pesquisadora há um processo de rememoração das construções individuais e coletivas da minha identidade como professora alfabetizadora. Assim como Elias José (2012), sou “fruto” dos encontros da vida pessoal e profissional, da cultura, da relação com os livros e das oportunidades proporcionadas por políticas públicas.

Ao longo dos vinte e quatro anos de docência, a leitura e a escrita estiveram presentes como dever de profissão; para aprender, ensinar, bem como apreciar os textos, uma afeição que trago dos meus tempos de discente. Ainda convém lembrar que a minha atuação enquanto profissional, na maioria das vezes, se deu por escolha própria, no ciclo de alfabetização. Ensinar a ler e a escrever é o que me entusiasma na docência.

Durante esse tempo, houve muitas mudanças, movimentos, transformações, construções e reconstruções, como seres inacabados que somos. Todos os aspectos supracitados, somados à percepção de mundo e de educação, influenciam na professora que sou hoje, e foram decisivos para definição do objeto e do caminho da pesquisa percorrido pela professora-pesquisadora. É nesse sentido que Souza (2016, p.45) reflete como o professor se constitui como profissional, destacando que o “ser professor” está correlacionado a seus pertencimentos, história de vida, memórias, ao seu engajamento no exercício da sua profissão e, ainda, à troca de saberes com os estudantes e com os seus pares.

Em 2014 ingressei como professora do ensino fundamental da Rede Municipal do Recife. Nesta rede, assim como em outras, percebi que os desafios para o ensino na língua

materna – leitura e escrita –sempre foram múltiplos e diversos, uma vez que a maioria das crianças atendidas nas escolas em que atuei estava inserida em classes sociais mais vulneráveis a fatores como: fome, exclusão social e precariedades familiares que influenciam o processo de aprendizagem. Os desafios tornaram-se maiores no ano de 2020 quando o mundo vivenciou a pandemia da COVID-19. Este fator trouxe alterações nas formas de vida das pessoas e, conseqüentemente, em relação ao trabalho nas escolas, quando foi necessário fechá-las em todo o país, passando assim, para o ensino remoto. Todos vivenciaram uma situação completamente nova e desconhecida.

Segundo o resultado da pesquisa realizada pela rede ALFAREDE ¹, coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, mesmo com todos os esforços, mobilizações e ações que os docentes e todos os profissionais da educação realizaram diante do quadro caótico e inédito da pandemia, foram imensas as dificuldades e, muitas vezes, impossibilidades de alfabetizar crianças à distância. O estudo também evidenciou que a desigualdade social do Brasil afetou de forma drástica o Ensino Remoto Emergencial (ERE) das crianças mais pobres do país. (Macedo, 2022. p. 10).

No decorrer gradual do retorno às aulas presenciais ficou evidente que muitas crianças não tinham tido acesso às aulas no formato remoto, e as que tiveram acesso, vivenciaram, em sua maioria, aulas assíncronas, sem interação em tempo real. O ensino, assim, ficou a cargo das famílias, que, na grande maioria, não tinha conhecimento especializado para tal função. A mediação professor-aluno praticamente não existiu, o que descaracterizou a natureza do processo de ensino e aprendizagem, ainda mais na alfabetização (Macedo, 2022. p.10).

Assim, como constata tal estudo, ao retornamos ao formato presencial de ensino após o período da pandemia do COVID- 19 ficou perceptível para mim e para os meus pares que os desafios tinham se intensificado de tal maneira que foi imprescindível entender que as estratégias pedagógicas já utilizadas normalmente não seriam suficientes para dar conta dos impactos da pandemia, no que concerne à apropriação das habilidades de leitura e escrita. Afinal, a maioria das crianças que recebemos no retorno às aulas não tinha avançado nas habilidades que dizem respeito às aprendizagens específicas do ambiente escolar e havia

¹ Rede de pesquisadores constituída em 2020 por pesquisadores de universidades públicas e privadas das regiões do país. Em parceria com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, desenvolvendo pesquisas com o objetivo de investigar discursos e práticas de alfabetização produzidas no ERE e no retorno às aulas presenciais. (Macedo, 2022).

grande heterogeneidade nos níveis de conhecimento relativos à escrita e à leitura, isso independentemente do ano escolar em que as crianças se encontravam.

Além do impacto na aprendizagem dos alunos, as consequências da pandemia do COVID-19 redirecionaram as práticas dos professores com as mudanças nas metodologias remotas.

Corroborando com a leitura empírica da realidade supracitada, realizamos uma análise dos resultados do SAEPE e do IDEB da escola em que foi realizada a presente pesquisa. Os resultados da avaliação de larga escala do SAEPE/2022 do período que marca a volta das aulas presenciais mostram as turmas do 2º ano obtendo cinquenta por cento (50%) de acerto no componente curricular de língua portuguesa. Já nas turmas dos 5º anos, o resultado foi mais baixo; os estudantes alcançaram quarenta e quatro por cento (44%) de acerto no mesmo componente curricular. Esses resultados corroboraram com o resultado do IDEB da escola, que em 2021 alcançou 4,4 diferentemente de 2019, que havia alcançado 5,1.

Portanto, os resultados das avaliações externas evidenciaram como a pandemia de COVID – 19 acentuou uma realidade de desigualdade na educação brasileira em várias frentes, entre elas na apropriação das habilidades formais próprias da escola por parte das camadas mais populares, principalmente no que concerne aos direitos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Pesquisas realizadas pelo Fundo das Nações Unidas Para Infância (UNICEF, 2021); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepei, 2020) e Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS) indicam que estudantes das camadas mais pobres foram os mais afetados pela pandemia. O IMDS (2023) ao calcular o Índice de Oportunidades Educacionais mostrou que as desigualdades de oportunidades educacionais aumentaram no período de 2021 e 2022, principalmente em crianças que estavam no ciclo de alfabetização, na idade entre 7 e 8 anos. Segundo os dados dessa pesquisa, o índice de oportunidades de crianças nessa faixa etária caiu de 84% em 2020 para 67% em 2022. Para calcular esse dado, o instituto utiliza penalidades, ou seja, causas que impactam a progressão da aprendizagem. Quanto maior a penalidade, maior a desigualdade. No caso do índice em relação à alfabetização, os fatores que mais influenciam nos resultados têm a ver com a escolaridade dos pais (34%) e a renda per capita (31%).

O Nepei (2020) vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) realizou uma pesquisa on-line sobre infância em tempos de pandemia. Tendo como pergunta central “Como as crianças estão vivendo a pandemia do coronavírus?”,

o estudo constatou, através das respostas obtidas, que o distanciamento social, a ausência da escola, as mudanças do cotidiano, o medo do adoecimento e as diversas incertezas acentuaram o sofrimento das crianças e evidenciaram que as desigualdades se aprofundaram, deixando-as ainda mais vulneráveis. As crianças residentes em territórios periféricos, pobres e negras apresentaram níveis diferenciados e desiguais de vivência da pandemia (Araújo e Gomes, 2022).

Dados do estudo UNICEF (2021) apoiam as duas pesquisas citadas e mostram que a exclusão afetou ainda mais quem já vivia em situação vulnerável. Os números da exclusão são ainda maiores quando o recorte é feito por cor, raça e etnia, pois, em torno de 69,3% do total de crianças e adolescentes sem acesso à educação foram de pretos, pardos e indígenas. Segundo dados da UNICEF (2019) a exclusão estava focada nos mais pobres. Aproximadamente 61,9% das crianças e adolescentes que estavam fora da escola eram de famílias que viviam com a renda per capita de até meio salário mínimo e os mais afetados nesse cenário eram os sujeitos pretos, pardos e indígenas. Assim, como podemos observar a partir dos dados, a pandemia somou como mais uma causa de exclusão.

Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em 2019, revelou que apesar da queda na taxa do analfabetismo, o Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos. A pesquisa evidencia que as maiores taxas de analfabetismo no Brasil se encontram nas crianças negras e pobres. Além da taxa de analfabetos, há uma grande quantidade de pessoas que passam anos na escola, muitas vezes sem conseguirem compreender as linhas e entrelinhas de um texto, e embora respondam a questões superficiais, não dominam a leitura em situações variadas de comunicação. O estudo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), feito em 2021, por exemplo, nos diz que jovens de 15 anos, cursando o ensino médio, não têm domínio satisfatório da leitura. Há no estudo realizado no IMDS (2023) um dado que nos chama atenção e dialoga com o PISA e PNAD. Este estudo evidencia que as penalidades na alfabetização são altas, o que impacta na aprendizagem esperada para este ciclo e gera impactos nos anos seguintes de escolaridade.

Sendo assim, foi nas interseções das experiências que percebi minha identidade como professora – alfabetizadora. As concepções já construídas, aliadas ao momento social pandêmico direcionaram meu olhar para a diversidade que compõe e fomenta o quadro educacional ampliando o interesse de entender quais estratégias utilizar para atender uma turma em que há grande heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento dos alunos no

que concerne à apropriação da língua materna, ou seja, pesquisar as estratégias que os professores utilizam para lidar com a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes no ensino da leitura e da escrita.

É preciso pontuar de início que, independentemente do contexto da pandemia, acreditamos que as turmas escolares são sempre heterogêneas, pois cada indivíduo possui um caminho, vivências únicas que formam a sua singularidade. O período da pandemia deu mais visibilidade a esse fenômeno, mas ele é intrínseco à sociedade e, consequentemente, à escola. Em suma, partimos da concepção de que cada estudante é único, em decorrência das diferenças individuais, mas as turmas também são formadas por homogeneidades, que são relativas às identidades sociais coletivas, que devem ser respeitadas, conhecidas e valorizadas, tal como vem sendo defendido por Leal e Pessoa (2023).

Diante das reflexões e pesquisas apresentadas aqui, um movimento que não pode deixar de ser refletido, ainda mais se tratando da temática deste trabalho, é como as heterogeneidades sociais perpassam e influenciam a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O domínio, ou não, do sistema notacional alfabético e das habilidades de leitura implicam em vivências de exclusão ou valorização social. Algo já citado anteriormente, é que a participação em diferentes espaços sociais é viabilizada pela capacidade de ler e escrever com autonomia. Embora esses conhecimentos não assegurem igualdade de direitos sociais, sem eles as chances de ter voz em meio a sociedade são muito mais reduzidas, uma vez que as relações de poder na sociedade são experienciadas a partir da posse de diferentes instrumentos materiais e culturais, dentre eles, os conhecimentos que são apropriados por meio da leitura e da escrita.

Heath (2004), em estudo realizado sobre *El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela* em duas comunidades diferentes dos EUA, com interações opostas entre famílias e seus filhos quanto à leitura de livros apresenta reflexões importantes quanto a singularidades e a pluralidades das experiências dos sujeitos. Nesse estudo foi relatado que em uma comunidade, as crianças viviam em ambientes propícios às interações por meio dos textos. Possuíam contato com livros e brinquedos. Na outra comunidade, as crianças não tinham materiais escritos e muitas vezes os pais não compreendiam a importância da interação com os textos para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando as crianças iam à escola, os resultados em relação à leitura e à escrita também eram opostos. A segunda comunidade apresentava desenvolvimento de habilidades bem abaixo do esperado. Desse modo, a pesquisa evidenciou

os impactos das experiências das crianças no ambiente doméstico nas aprendizagens escolares.

Sendo assim, reconhecemos que, em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, e que precisa ser considerada na escola, na perspectiva de, ao mesmo tempo, valorizar as diferentes experiências culturais e os diferentes saberes, e garantir a aprendizagem dos conteúdos fundamentais a todos, em condições favoráveis de aprendizagem (Leal; Sá e Silva, 2018).

Além disso, é necessário esclarecer que quando se discute heterogeneidade na escola, estamos falando de diferentes tipos de heterogeneidade e a abordagem de cada uma dessas heterogeneidades exige um tratamento particular (Leal; Sá e Silva, 2018). Sobre os diferentes tipos de heterogeneidade, pesquisas recentes de Leal e Pessoa (2023) mostram que existem quatro categorias básicas de heterogeneidade que impactam no processo de ensino e aprendizagem. São elas: (1) heterogeneidades sociais /econômicas; (2) heterogeneidades quanto às condições físicas e intelectuais; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

Os modos como tais heterogeneidades são tratadas na sociedade e na escola provocam as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Leal, Santos e Silveira (2023, p. 11) nos alertam para que,

[...] em geral, as pesquisas voltadas para a heterogeneidade na sala de aula têm se dedicado mais a aspectos relativos aos diferentes níveis de conhecimento sem articular de modo mais aprofundado tal discussão a questões relativas às heterogeneidades sociais. Há, na realidade, a afirmação de um pressuposto geral de que é necessário reconhecer a diversidade e garantir a aprendizagem a todos. A ausência de uma discussão mais explícita e aprofundada acerca de como a diversidade social impacta as heterogeneidades de níveis de conhecimento pode ocasionar a recorrência maior a apresentação de um princípio geral de respeito à diversidade humana e garantia de aprendizagem.

A abordagem sobre heterogeneidade da presente pesquisa tem foco na heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimentos, e mais especificamente, a heterogeneidade quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e leitura de textos por parte dos alunos, considerando, como foi defendido por Soares (2017), que há três principais facetas de entrada na cultura da escrita: *faceta linguística*, *faceta interativa* e *faceta sociocultural*. A faceta linguística é a representação fonografêmica e a consciência grafonêmica, que exige conhecimentos cognitivos e linguísticos da língua, cujo objeto de conhecimento é a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético - ortográfico, convenções de

escrita, regras da língua materna. É a alfabetização. A faceta interativa é a língua como comunicação, expressão, compreensão e interação entre as pessoas. E a faceta sociocultural da língua escrita são as funções, usos sociais e valores dados em diversos contextos culturais, ou seja, as duas últimas facetas são entendidas como letramento.

Concordando com a visão ampla de alfabetização discutida por Soares (2017), Leal (2022, p. 169) defende que, na realidade, a alfabetização na perspectiva do letramento não pode ser entendida como a faceta linguística, embora essa seja uma dimensão importante do processo. A autora afirma que “a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem que considera diferentes dimensões do processo de alfabetização”, tal como será discutido adiante.

Dialogando com as ideias de Soares (2017) e Leal (2022) concebemos que existem diferentes facetas, camadas e dimensões da alfabetização. Desse modo, será feito um recorte do desenvolvimento do objeto de conhecimento: Sistema de Escrita Alfabética e convenções de escrita, por um lado, e o ensino da leitura dentro da perspectiva do letramento, por outro.

Assim como Soares (2010; 2017) e Street (2014) concebemos que o ensino de leitura ultrapassa o ensino do sistema notacional, abrangendo um conjunto variado de habilidades para a exploração de textos e contextos a serem mobilizados para atender a diferentes propósitos.

Deste modo, o ensino da leitura e da escrita sob a perspectiva dos letramentos envolve significados, compreensão, sentidos, comunicação, interação com materiais e indivíduos. A leitura é aquilo que se faz ao atribuir sentidos aos textos escritos. Ela é uma atividade frequente nas sociedades letradas, e assim, é um caminho de participação social do ser humano nessas sociedades, bem como reconstrução e reparação nas adversidades, comum as nossas sociedades (Petit, 2010).

Em virtude dos argumentos apresentados, a presente pesquisa realizada em ambiente escolar, buscou conhecer, mapear e analisar, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes.

Para fundamentarmos o caminho desta investigação e apresentarmos a sua relevância, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES. Para tal, utilizamos os seguintes descritores: “heterogeneidade e alfabetização”, “alfabetização”, “heterogeneidade” e “ensino da língua portuguesa”, no período de 2015 a 2022, delimitando a área de concentração: educação. Após esse levantamento, a seleção das

obras foi realizada pela leitura do título, palavras-chaves e resumo, deixando apenas os trabalhos norteados por: práticas de ensino referentes ao ensino da leitura e do sistema de escrita alfabética e a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental. Abaixo seguem as tabelas com o levantamento.

Tabela 1 Levantamento bibliográfico – Dissertações

Ano	Descritores			
	Heterogeneidade e alfabetização	Heterogeneidade e Leitura	Alfabetização	Ensino da L.P
2015	1	--	5	4
2016	1	--	6	--
2017	1	1	7	1
2018	1	--	9	--
2019	1	1	10	--
2020	--	--	12	--
2021	2	--	7	--
2022	--	--	5	--
TOTAL	7	2	56	5

Fonte: A autora (2023)

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico – Teses

Ano	Descritores			
	Heterogeneidade e alfabetização	Heterogeneidade e Leitura	Alfabetização	Ensino da L.P
2015	--	--	2	--
2016	--	--	2	--
2017	1	1	--	1
2018	--	--	1	--
2019	1	1	3	--
2020	--	--	2	--
2021	--	--	--	--
2022	--	--	1	2
TOTAL	2	2	11	3

Fonte: A autora (2024).

Para uma apreciação mais criteriosa sobre essa temática realizamos uma seleção mais específica dos trabalhos encontrados, dividindo-os em duas categorias. São elas: 1) Teses e dissertações sobre a heterogeneidade de conhecimento no ensino do SEA e 2) Teses e dissertações sobre a heterogeneidade de conhecimento sobre o ensino da leitura e do SEA. Na primeira categoria, de acordo com os critérios, selecionamos uma tese (Silva, 2019) e quatro dissertações (Silva, 2016; Nascimento, 2017; Jardim, 2018; Santana, 2019). Na segunda categoria, selecionamos duas teses (Dourado, 2017; Barros, 2019) e uma dissertação (Silva, 2019).

As teses e dissertações encontradas sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e leitura apontam para estratégias e concepções dos professores, análises e reflexões sobre ações para auxiliar os professores em sala de aula e indicações de futuras pesquisas sobre heterogeneidade e o ensino da leitura e da escrita. Uma das indicações de algumas dessas pesquisas é a necessidade de se investigar a progressão das aprendizagens referentes à leitura e à escrita nos anos posteriores ao ciclo de alfabetização e estudos e propostas de intervenção sobre a temática abordada, o que corrobora com o que buscamos trazer.

Para tal, realizamos uma pesquisa de campo, com três professores de uma escola da Rede Municipal da Cidade do Recife, onde foram realizadas observações de aulas em turmas do 2º, 3º e 5º ano do ensino fundamental, avaliações iniciais e finais com os estudantes dessas turmas, além de entrevistas e reflexão colaborativa.

Assim sendo, organizamos este estudo em quatro partes: abordagens teóricas por nós defendidas, o percurso metodológico, a construção e a análise dos dados empíricos e a elaboração do produto educacional originário desta investigação.

Os dois primeiros capítulos são dedicados ao referencial teórico. No primeiro capítulo, refletimos sobre a alfabetização e a leitura na perspectiva do letramento. No segundo capítulo, refletimos sobre as heterogeneidades, como elas estão presentes na sala de aula, como elas impactam no desenvolvimento dos estudantes e as pesquisas recentes sobre esse tema tão importante para a educação.

No terceiro capítulo evidenciamos os objetivos investigativos que tínhamos quando realizamos a pesquisa, assim como o objetivo elaborativo do produto educacional. Apontamos os caminhos percorridos para a produção dos dados e os instrumentos escolhidos para atender aos objetivos. Apresentamos mais detalhadamente a abordagem metodológica, os procedimentos realizados durante a investigação - seus êxitos e problemas - e o caminho escolhido para a análise dos dados produzidos.

Os capítulos 4, 5 e 6 são dedicados à análise dos dados produzidos durante a pesquisa. No quarto capítulo apresentamos a contextualização das turmas observadas, a heterogeneidade de conhecimento quanto à apropriação da leitura e da escrita, suas necessidades de aprendizagem, bem como os avanços alcançados pelas crianças durante o ano letivo. No quinto capítulo mostramos e analisamos as práticas e estratégias utilizadas pelas professoras no ensino da leitura e da escrita. Já no sexto capítulo discutimos sobre como as professoras trataram a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes, quais

estratégias e mediações foram utilizadas. Nesse momento as docentes refletem sobre algumas cenas das suas práticas para tratar as heterogeneidades dos estudantes.

No sétimo capítulo apresentamos o percurso realizado para a construção do produto educacional. Nele consta o porquê da escolha deste produto, os caminhos percorridos para a sua elaboração, a sua contribuição para a formação das professoras colaboradoras e da professora pesquisadora, bem como sua contribuição para a rede de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Por fim, apresentamos as nossas considerações finais, retomando a motivação para a realização da pesquisa e algumas reflexões sobre os dados coletados. Ademais, sugerimos algumas possibilidades de estudo suscitadas a partir dessa temática. Refletimos também sobre os encadeamentos da investigação, implicações que esses dados indicam e apresentamos o produto educacional, fruto da pesquisa.

CAPÍTULO 1

DOS MÉTODOS ÀS METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL

Ao pensar sobre a temática desse estudo, faz-se mister refletirmos sobre as diferentes concepções de “alfabetização” e suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em nosso país, ao longo do tempo. Antes de iniciarmos essa discussão, salientamos que corroboramos com Soares (2017) no sentido de não concebermos “alfabetização” como um conjunto rígido de procedimentos didáticos prescritos aos professores, os chamados “métodos de alfabetização”. Concebemos, sim, a alfabetização como um processo complexo que requer o planejamento de situações didáticas reflexivas, considerando as habilidades a serem aprendidas e a heterogeneidade dos estudantes; não há, portanto, um método para alfabetizar, mas, diferentes “metodologias” utilizadas no/para o ensino da leitura e da escrita.

Mortatti (2015) ao traçar uma linha histórica sobre como tem acontecido o ensino da leitura e da escrita em nosso país, relata que somente a partir dos anos 1890, iniciou-se um processo sistemático de escolarização dessas práticas, sendo, até o início dos anos 1980, esse ensino baseado nos chamados “métodos de alfabetização”. Segundo essa estudiosa, é através deles que ocorrem as disputas e explicações entre o que é denominado “antigo” e “novo”, e neles reside a problemática, que seria a grande dificuldade de os estudantes aprenderem a ler e a escrever. Sobre isso, Soares (2017, p.17) enfatiza que essa é

... uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas pretensas “soluções”, em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”; um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente.

Essa autora, para uma melhor compreensão da história da alfabetização no Brasil, a divide em quatro períodos, cada um deles “caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino” (Mortatti, 2015).

No primeiro período, para o ensino da leitura, eram utilizadas as Cartas do ABC, com atividades de leitura e cópia. Predominavam os métodos sintéticos de alfabetização – da soletração. Nesse método, o ensino se dava da parte para o todo, nomeando letras, seus nomes, ou seus sons, ou famílias silábicas. Em relação à escrita, o método restringia-se à caligrafia, ortografia, cópia, ditados, formação de frases. As primeiras cartilhas brasileiras surgem nesse período e baseavam-se no método sintético.

O segundo período, por sua vez enfatiza o método analítico. Nele, “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Mortatti, 2015.p.6). Podendo compreender esse “todo” como palavra, frase ou historieta, dependendo do defensor do método. As historietas eram criadas para serem utilizadas de modo sequencial, considerando-se as supostas dificuldades do código. O ensino da escrita permanecia voltado para o trabalho com a caligrafia, para os tipos e os usos de letras maiúsculas e minúsculas, treino de leitura, cópia e ditado. As cartilhas passaram a ser produzidas na perspectiva do método analítico e o termo “alfabetização” começou a ser usado para definir o ensino inicial da leitura e da escrita, nesse período.

Após a “autonomia didática”, conquista da Reforma Sampaio Doria, os professores mostraram resistência em aceitar o método analítico, e na busca por superar problemas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e divergências em relação aos métodos, passaram a utilizar os métodos mistos ou ecléticos, uma junção dos métodos analíticos e sintéticos, que caracterizariam o terceiro período da história da alfabetização em nosso país.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório” que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (Mortatti, 2015. p.10)

O quarto período, denominado pela autora como “construtivismo e desmetodização da alfabetização” ocorre em meados dos anos de 1980, pautado pelo surgimento do construtivismo e a teoria psicogênese da língua escrita, resultado da pesquisa de Emília Ferreiro e Teberosky. Neste período, abre-se mão de todo método para alfabetizar. Soares (2017) aponta que o construtivismo difundido com variadas ou incorretas interpretações, durante este período foi predominante na área de alfabetização. Muito embora seja uma teoria

ampla do desenvolvimento da aprendizagem, o construtivismo no Brasil foi muito usado para definir uma concepção ou metodologia de alfabetização, em razão da sua vinculação com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979).

Segundo Moraes (2012) novas teorias, como da psicogênese da língua escrita, do construtivismo e a teoria da enunciação e do discurso, contribuíram para os profissionais da educação questionarem e não usarem os antigos métodos de alfabetização citados por Mortatti (2015). O grande problema foi o abandono aos métodos, sem a substituição por outro(s) método(s). A compreensão dúbia do construtivismo e da psicogênese da escrita, aliado ao discurso que bastava os estudantes terem contato com os textos, participando de práticas de produção de textos e de leitura, levou ao entendimento de que não precisava ensinar o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Não havia necessidade de métodos para alfabetização, e essa “desmetodização” passou a não considerar o método como ação essencial e determinante para a alfabetização. É o que Soares (2017) explica

É que a crítica veemente a que o construtivismo submeteu os métodos analíticos e sintéticos resultou na suposição de que métodos de alfabetização, a que se passou a atribuir uma conotação negativa, afetariam negativamente o processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Ou seja: como, no paradigma anterior, a aprendizagem da leitura e da escrita era considerada um problema essencialmente metodológico, os métodos que esse paradigma gerou - métodos analíticos e sintéticos - contaminaram o conceito de método de alfabetização, de modo que a rejeição a eles se tornou uma rejeição a método em alfabetização, de forma genérica (Soares, 2017. p.22).

As reflexões anteriores nos permitem situar que compreendemos os métodos para o ensino da língua como fundamentais para a sua aprendizagem. No entanto, não se trata da defesa do método analítico ou fônico, por exemplo. Entendemos os métodos como orientações específicas que os aprendizes necessitam para desenvolver cada componente da língua, os múltiplos métodos para atender as diversas facetas da língua. Nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem da língua escrita são baseados nas práticas sociais da leitura, nas habilidades linguísticas para ler e escrever e em métodos específicos para cada uma dessas facetas. Conforme explica Soares (2017, p.35).

[...] embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicas em que cada uma delas se fundamenta. [...] se reconhece, e se defende, que a resposta à questão dos métodos requer que se considere 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 um.

A autora supracitada, ao ressignificar a questão do método para alfabetização, propõe reverter os termos, de métodos de alfabetização para *alfabetizar com método*. Assim, definindo o termo como: orientação aos estudantes através de procedimentos teoricamente fundamentados. Com princípios, estímulos e orientação “as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem - sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (Soares, 2017. p. 331).

Diante disso, é possível afirmar, que para procedimentos fundamentados e bem-sucedidos para o ensino e aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é necessário conhecer e compreender a teoria da psicogênese da língua escrita. Esta teoria, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979), presume que para aprender o SEA, o estudante precisa compreender as propriedades, regras e convenções do alfabeto.

Ao estabelecer que a aprendizagem do SEA desenvolve-se por meio da construção de conhecimentos, as autoras Ferreiro e Teberosky (1979) traçaram o percurso que os aprendizes percorrem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Segundo essas estudiosas, inicialmente, as crianças não sabem que a escrita alfabética tem relação com a pauta sonora, de modo que não estabelecem relações entre os sons e as letras. Essa fase é denominada de período pré-silábico. O pré-silábico, a princípio, caracteriza-se por escritas em que são utilizados desenhos, garatujas, numerais ou outros sinais para escrever palavras. À medida que há avanços sobre a compreensão do sistema notacional, as crianças que estão nessa fase, passam a utilizar as letras para escrever, mas não há uma relação entre tais letras e a pauta sonora das palavras.

Em um processo evolutivo, os aprendizes percebem que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas, e passam a atribuir, predominantemente, uma letra para cada sílaba, é a fase silábica. Nesta etapa, as crianças começam a representar de modo mais constante as sílabas que compõem as palavras, mas, de modo geral, representam cada sílaba com uma letra. Duas subetapas podem acontecer nesta fase. A hipótese silábica de quantidade é aquela em que a criança utiliza uma letra para cada sílaba, mas a letra escolhida não representa nenhuma unidade sonora da letra. A hipótese silábica de qualidade é a etapa em que as crianças escolhem uma letra para cada sílaba que tem relação com algum fonema que a compõe. Ressaltamos que em estudos posteriores de Ferreiro (2008) apresenta-se a hipótese de três subníveis, ou seja, um a mais do que já citamos, a referida autora aponta ainda que há a hipótese silábico inicial. Neste caso, o sujeito começa a prestar atenção na relação oralidade

e escrita, e passa a associar algumas letras com o som, mas utilizando de várias para formar a palavra.

A terceira fase, descrito na teoria da psicogênese, é denominada silábico-alfabética, consiste de escritas que oscilam entre representar sílabas com apenas uma letra e representar mais de um fonema que compõe a sílaba. A partir da elaboração de hipóteses, começam a reconhecer que as sílabas são formadas por unidades sonoras menores (fonemas) e passam a acrescentar mais letras às sílabas.

Por fim, na fase alfabética, a criança já compreende o sistema notacional em que cada letra, na maioria das vezes, representa um fonema. Embora, de início – alfabética 1 – realize muitas trocas e omissões de letra. Na hipótese alfabética 2, há maior domínio das correspondências grafofônicas, embora possam ser encontrados erros ortográficos.

Morais (2012) a partir de vários estudos anteriores, buscou organizar um grupo de propriedades referente a apropriação do sistema notacional que definem as habilidades necessárias para que o sujeito seja considerado alfabético. Vejamos as propriedades listadas pelo autor no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa para torna-se alfabético - Moraes (2012)

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado
1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos; 1. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, B, b); 2. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada; 3. 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. 4. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras. 5. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem. 6. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos. 7. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. 8. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem. 9. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Extrato do livro Sistema de Escrita Alfabética. (Morais, 2012.)

Além disso, Moraes (2012; 2020) e Soares (2022) pontuam que estudantes na fase pré-silábica, sejam com garatujas, números, símbolos e sequência de letras, necessitam de atividades que desenvolvam a habilidade de atenção para os sons das palavras, para o

significante, através de exercícios com rimas e aliterações. A questão principal para as crianças do nível pré-silábico é auxiliá-los na percepção de que a escrita representa os sons da fala, e esses sons se repetem em palavras, sendo escritas, na maior parte das vezes, com as mesmas letras. Isso faz com que as crianças se aproximem do princípio alfabético. É nesse sentido que Coutinho (2005, p.53) propõe a vivência de,

...atividades de análise fonológica, em que os alunos serão desafiados a perceber que palavras que começam (aliteração) ou terminam com o mesmo som (rima) têm a tendência a ser escritas com o mesmo grupo de sílabas ou letras. A exploração oral, mas, sobretudo, escrita de poemas, trava-línguas, parlendas e outros textos que possibilitem a exploração de sons iniciais e finais são bastante interessantes nesta fase.

Assim, discorrendo sobre o papel e a importância da consciência fonológica no processo de alfabetização, dialogamos com Morais (2012; 2020), que nos diz que a mesma consiste em auxiliar as crianças que ainda não estejam na hipótese alfabética a refletir sobre a pauta sonora das palavras, na intenção que compreendam que a escrita nota a sequência das partes sonoras das palavras. O referido autor considera essas habilidades essenciais para que os estudantes se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, porém enfatiza que ela por si só não torna ninguém alfabético. É preciso haver a reflexão sobre a pauta sonora das palavras, apoiada na escrita dessas palavras. É esse o percurso que possibilita o desenvolvimento dessas habilidades.

Em seu livro *Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização* Morais (2020) aponta as habilidades de consciência fonológica essenciais para o desenvolvimento do princípio alfabético, e assim sugere que sejam trabalhadas na escola no dia a dia. Por concordarmos com o autor, listamos abaixo essas habilidades (Morais, 2020. p. 135 e 136):

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;

- Identificar a presença de uma palavra dentro da outra.

A passagem por essas etapas ocorre por meio da reflexão que os aprendizes fazem ao tentarem descobrir a lógica do funcionamento do SEA. No entanto, tal aprendizagem não é suficiente para que consigam ler e produzir textos, sendo necessário se apropriarem de outros conhecimentos e desenvolverem habilidades para poderem lidar com os textos que circulam na sociedade.

Todas essas discussões foram ressignificadas, a partir dos debates que incluíram outro olhar sobre o ensino da leitura e escrita: os estudos sobre letramento(s). Surgem, então, as abordagens que dialogam, sobretudo, com Bakhtin (2000), potencializando aspectos relativos aos modos como diferentes gêneros discursivos circulam nas práticas sociais e sua importância no ensino de leitura e escrita e os diálogos com autores que abordam o fenômeno do letramento, como Street (2014).

Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013) ao analisarem vinte e seis documentos curriculares² fazem um retrato das tendências de alfabetização no Brasil, no início deste século. Os resultados mostraram que prevaleciam, sobretudo, duas abordagens, que foram denominadas “alfabetização por imersão nas práticas de letramento” e “alfabetização na perspectiva do letramento”. Leal (2022), em publicação posterior, também faz uma síntese dos resultados desse estudo, salientando que na primeira tendência – Alfabetização por imersão nas práticas de letramento - as pesquisadoras concluíram que são priorizadas as situações de “imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético” (Leal, 2022. p. 169).

A outra abordagem, denominada “alfabetização na perspectiva do letramento”, por sua vez, defende a “importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização, para atender a diferentes propósitos de interação, mas são inseridas também orientações acerca da necessidade de promover um ensino sistemático do sistema alfabético de escrita” (LEAL, 2022. p. 169).

² Os pesquisadores analisaram 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras e 14 de secretarias estaduais. Os documentos municipais foram os de: Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis e Curitiba. Já os estaduais foram: Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Amazonas, Rondônia, Santa Catarina, Paraná. Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013, p.80).

Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2013) pontuam que as orientações sobre o ensino do sistema de escrita alfabética nesta abordagem “distanciam-se das perspectivas sintéticas na medida em que priorizam a dimensão mais conceitual, com ênfase na compreensão dos princípios do sistema e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica” (Leal, 2022, p. 169), muito presentes nas abordagens sintéticas de alfabetização já citadas.

Ainda sobre essa perspectiva, a autora referendada, ao analisar documentos brasileiros e argentinos, defende a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, salientando que:

...a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem que considera diferentes dimensões do processo de alfabetização: 1) apropriação de um sistema de escrita alfabética; 2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Neste sentido, a alfabetização inclui o ensino explícito do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas não se restringe a ele. Temos defendido que as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico. (Leal, 2022, p. 169).

A abordagem defendida por Leal (2022) explicita a necessidade de contemplar situações didáticas focadas nas interações por meio de diferentes gêneros discursivos para atender a diferentes propósitos interativos, sem desconsiderar que a aprendizagem do SEA requer a vivência de atividades em que os estudantes possam refletir sobre o funcionamento desse sistema notacional o que pleiteia, dentre outras estratégias, reflexões sobre as relações entre unidades gráficas e sonoras, por meio de comparação de palavras e das unidades que as compõem. Tais situações, no entanto, não antecedem aquelas que são voltadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos; elas são simultâneas e complementares.

Assim, o ensino da leitura e da escrita ultrapassa o ensino do sistema notacional abrangendo um conjunto variado de situações de exploração de textos para atender a diferentes propósitos. No entanto, o que se tem detectado é que a dimensão do ensino da leitura foi, e ainda é, em vários documentos e práticas, compreendida como um processo de domínio do sistema de escrita alfabético, ou seja, para a aprendizagem dessas habilidades

seria necessário, apenas, o investimento em atividades que deem conta da aprendizagem das letras, sílabas, palavras, sentenças, de modo a garantir a leitura de forma fluente.

No tocante à leitura, o domínio das correspondências grafofônicas da fluência de leitura, em muitas avaliações de larga escala e depoimentos/práticas dos professores, é considerado suficiente para formar o sujeito leitor. No entanto, assim como mostram os resultados de pesquisas³ e estudos na área, compreendemos que tais habilidades são necessárias e pertencentes à dimensão da leitura, e assim, do ensino, mas não são suficientes para o desenvolvimento do ser leitor, pois, para além do domínio do sistema notacional alfabético de sua faceta linguística, o ensino da leitura envolve a construção de significados, compreensão, sentidos, comunicação do e com material e/ou outros indivíduos, ou seja, faz-se necessário saber como entendemos a leitura e os fatores que envolvem o ato de ler; ela é uma atividade frequente nas sociedades letradas, e assim, é um caminho de participação social do ser humano nessas sociedades.

Nas palavras de Silva (2011) o ato de ler é a busca e a vivência dos significados do “meu mundo, dos outros e por mim”:

Falo, ouço; escrevo, leio; volto-me ao outro, comunico-me. Situo-me com os outros; busco a união através das coisas do mundo. Esta busca é mediada por um determinado tipo de linguagem - sem ela inexistiria a possibilidade de expandir as minhas experiências e de participar da *transformação* da cultura. Ganho a minha existência, passo a existir, à medida que me situo dentro do mundo *sígnico* que me envolve, dentro das linguagens captadas pela minha percepção elevada até a minha consciência. (SILVA, 2011. p. 76).

É nesse sentido que o conceito de leitura está permeado de sentidos relativos às interações sociais, indo além dos aspectos linguísticos. Sendo assim, sob a ótica da concepção sociointeracionista, a leitura é uma atividade que depende de uma variedade de fatores, entre eles: conhecimento dos gêneros dos textos a serem lidos; conhecimento do tema abordado; os objetivos e intencionalidades da leitura e a experiência leitora do sujeito.

Vygotsky (2007; 2009) um dos principais expoentes da abordagem sociointeracionista destaca que o desenvolvimento humano é resultado de uma interação contínua entre os indivíduos e o ambiente social e cultural em que eles estão inseridos sob a mediação da linguagem. Para ele, a linguagem não apenas permite a comunicação, mas, também, é um meio pelo qual as pessoas constroem o conhecimento e desenvolvem a capacidade de pensar e raciocinar de forma mais complexa.

Em consonância com essas ideias, Soares (2017) destaca que no ensino da leitura e da escrita é necessário contemplar além da faceta linguística, as facetas interativa e

sociocultural. Ela também ressalta que não considerar tais facetas é artificializar a formação do estudante leitor, já que fragmenta a essência social da linguagem, que é a compreensão e a comunicação. Nesse sentido, essa pesquisadora nos explica que:

... a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram - palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais - não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; **e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando.** (GRIFO NOSSO). (Soares, 2017.p. 350).

Dialogando com as ideias de Street (2014), Soares (2014) relata que os Novos Estudos do Letramento apontam para a necessidade de se ir além de ensinar aos alunos os aspectos linguísticos da língua, antes, implica ajudá-los a adquirir uma consciência social e ideologicamente construída, das formas específicas da linguagem que utilizamos em diversos momentos ao longo da nossa existência, e isso tanto nos processos coletivos quanto individualmente. Para Street (2014) a prática em que se propõe um ensino na perspectiva do letramento será centrada também em aspectos dos discursos socioculturais e da história, em práticas de letramento:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (Street. 2014. p. 18).

Brandão e Rosa (2005) que também se dedicaram a pesquisar sobre o ensino da leitura, afirmam que a escola, muitas vezes, permanece ensinando a leitura por meios de textos vazios de significados, investindo em atividades de memorização de padrões silábicos para decodificação, formando, assim, um leitor que se acostuma a ler sem pensar ou compreender o que está lendo. Na contramão dessa perspectiva essas autoras defendem que é preciso que o discente entenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos, em que é preciso interagir ativamente com o texto. Além disso, e para isso, se faz necessário principalmente despertar os estudantes para o prazer de ler.

Para ler, portanto, é preciso mais que habilidades de domínio do sistema notacional, e, por isso, o ensino e a aprendizagem da leitura vão além da faceta linguística, como bem afirma Solé (1998, p. 23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação aportar aos textos nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências mencionadas.

Nessa conjuntura, é papel da escola ensinar as estratégias de leitura que permitam aos alunos tornarem-se leitores ativos e responsivos. O professor, por sua vez, precisa ter conhecimento sobre como os textos se organizam na sociedade, tanto nas dimensões interativas, quanto nas dimensões estruturais, que estão intrinsecamente ligadas com as primeiras.

Consideramos que as estratégias de leitura são conteúdos procedimentais e, por isso, precisam ser ensinadas, posto que elas não ocorrem com o desenvolvimento biológico do indivíduo, nem simplesmente no decorrer da vida escolar, não devendo ser entendida sob o princípio da técnica (SOLÉ, 1998). Então, para que os alunos progridam na sua compreensão leitora, como bem coloca a autora referendada, é de fundamental importância que se desenvolvam estratégias de leitura a partir de situações planejadas pelo professor, com diversidade de atividades, leituras múltiplas e variadas que garantam as aprendizagens significativas.

Alguns pressupostos são essenciais para o ensino das habilidades de leitura:

- 1) é necessário que as estratégias de leitura sejam ensinadas sistematicamente, com o docente intervindo nos três momentos em que ocorre o ensino da compreensão textual *antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura*;
- 2) O planejamento das aulas deve estar direcionado a contemplar primeiramente a motivação para a leitura, criando expectativa sobre o que vai ser abordado;
- 3) tornar conhecido dos alunos os motivos para os quais se pede para ele ler; qual a relevância do tema e como se estrutura o texto;
- 4) Intervenções voltadas para os conhecimentos que os alunos têm do texto e do tema, utilizando informações contidas no próprio texto;

- 5) No momento em que ocorre a leitura, realizar interrupções, criando expectativa para o decorrer da mesma, estimulando os alunos a prever o que vem a seguir no texto. E quando for necessário, esclarecer as dúvidas;
- 6) No pós leitura, responder as perguntas dos alunos, e também realizar perguntas. Essas perguntas podem ser de intuito literal (resposta clara no texto), inferencial (exige que relacione elementos do texto) e de opinião (resposta pessoal, conhecimento com opinião pessoal).

Além dessas estratégias de ensino é fundamental também criar momentos diversos de leitura com diferentes finalidades, extrapolando as práticas de ler e conversar sobre o texto ou ler para responder perguntas por escrito. Assim, pode-se ler para aprender uma brincadeira, ler para expor um tema em uma Feira de conhecimentos, ler para socializar um texto literário em um sarau, ler para cantar, dentre outros. Assim, as situações de leitura podem ser diversificadas e se aproximarem dos eventos que acontecem fora da escola, em espaços em que as pessoas leem para realizar atividades diversas.

Nessa direção, Soares (2022) ressalta que os textos levados para a sala de aula devem ser selecionados a partir de critérios como gêneros textuais e temáticas abordadas. Segundo ela, o ensino da leitura deve começar pela escolha criteriosa do texto e a partir dele ampliar para uma leitura compreensiva e contextualizada, “alternativas de leitura de textos - mediada ou independente; a interpretação - oral, escrita ou ambas; as estratégias para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e para a ampliação do vocabulário da criança” (Soares, 2022. p. 206).

Partindo desse pressuposto, defendemos que para o ensino da leitura é necessário selecionar textos autênticos, de diferentes gêneros, propor situações diversificadas para atender a diferentes propósitos, realizar atividades de discussão sobre os textos, com mobilização de diferentes estratégias, promover situações de leitura individuais, em duplas, em grupos, leitura pela professora, pelos alunos, e refletir sobre o contexto de produção dos textos e aspectos relativos aos gêneros.

CAPÍTULO 2

A HETEROGENEIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA/PARA A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Pesquisas recentes que discutem a construção das práticas de ensino da leitura e da escrita e os diferentes saberes que permeiam esses processos concebem que há diferentes tipos de heterogeneidades que podem impactar nos processos pedagógicos. Leal, Silveira e Santos (2023) a partir dos dados provenientes de um projeto de pesquisa coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Pessoa, classificaram os tipos de heterogeneidade encontrados, em quatro categorias: (1) heterogeneidades sociais/econômicas; (2) heterogeneidades relativas às condições físicas e intelectuais; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

Tais categorias evidenciam que as heterogeneidades dizem respeito à presença da diversidade, incluindo, desde as diferenças individuais, até as socioeconômicas, culturais, étnicas, de gênero, de experiências sociais, dentre outras. As autoras destacam que todos os tipos de heterogeneidade podem se inter-relacionar e assim impactar nas situações de ensino e aprendizagem.

Assim, singularidade e coletividade constituem cada sujeito. É o compartilhamento de histórias de vida que define o pertencimento a um dado grupo social. E são as muitas experiências em diferentes grupos que definem os entrecruzamentos. A identidade pessoal, portanto, é perpassada por múltiplas identidades sociais. Enfim, cada um carrega um conjunto de pertencimentos sociais (Leal, Sá E Silva, 2018. p. 8).

Na atualidade, um dos grandes desafios encarados pelos profissionais da educação, seja no dia a dia em sala de aula ou em outras esferas da educação, está relacionado ao atendimento inclusivo da diversidade que compõe e/ou caracteriza os indivíduos. Nesse campo, discute-se sobre a necessidade do reconhecimento das diferenças sociais, culturais, individuais dos aprendizes, a fim de acolher uma diversidade de possibilidades de leituras sobre ser e estar na sociedade contemporânea. Toda essa inquietude tem resultado em avanços de políticas públicas, legislação, (re) construção de práticas e instrumentos de ensino que possibilitam a reflexão da busca por inclusão para que se possa promover o ensino na escola de modo mais comprometido com a justiça social.

Como afirmado por Donadon (2012) os princípios democráticos em favor dos que sofrem exclusões e discriminações fizeram surgir as primeiras ideias de organizar e preparar as escolas em favor do reconhecimento da heterogeneidade no ambiente escolar e, mais que isso, da valorização e do reconhecimento de que temas como estes precisam ser considerados no currículo da Educação Básica.

O **acesso** é o direito de ingressar na escola, e ele é garantido **a todos, sem discriminação: aos alunos tidos como “normais”**; aos *fora de faixa*, normalmente mal vistos pelas escolas; aos *desistentes*, que por algum motivo abandonam a escola durante o ano letivo; aos *adolescentes que trabalham*, e não podem estudar durante o dia; e aos *portadores de deficiência*, que, para minorar seu sentimento de exclusão, devem ser preferencialmente educados na rede regular de ensino (Favarin, 2010. p. 107).

Um movimento que não pode deixar de ser refletido, ainda mais em se tratando da temática deste trabalho, é como as heterogeneidades sociais perpassam e influenciam a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O domínio, ou não, do sistema notacional alfabético e das habilidades de leitura implicam em vivências de exclusão ou valorização social. A participação em diferentes espaços sociais é possibilitada, ou não, pela capacidade de ler e escrever com autonomia, embora esses conhecimentos não assegurem igualdade de direitos sociais, pois as relações de poder na sociedade são experienciadas a partir da posse de diferentes instrumentos materiais e culturais, dentre eles, os conhecimentos que são apropriados por meio da leitura e da escrita. Dialogando com as ideias sobre heterogeneidade, escola e relações de poder defendidas por Miranda (2012), Leal, Santos e Silveira (2023) estes concluem, que, a partir da análise de teses e dissertações:

Tais textos põem em relevo a consideração de que há um “quebra-cabeça” de heterogeneidades e que é necessário desenvolver políticas públicas que ultrapassem os estereótipos e promovam enfrentamento das desigualdades, considerando as relações de poder. Assim, a presença de escolas com condições dignas de funcionamento nas comunidades é uma necessidade básica, assim como a garantia de materiais e professores com conhecimentos para abordar os conteúdos curriculares gerais e as especificidades culturais das comunidades onde atuam, assim como formação de professores comprometidos com as necessidades e singularidades das comunidades (p. 2).

Nesta perspectiva de educação inclusiva as reflexões sobre heterogeneidade nos impulsionam a debater a existência de práticas educativas que visem atender às dificuldades de aprendizagem de todo e qualquer aluno, de modo que todos os direitos dos aprendizes sejam assegurados, a partir de uma concepção ressignificada das práticas pedagógicas. Nesse

sentido, a heterogeneidade pode ser vista como um grande desafio para professores, uma vez que eles precisam desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de cada aluno, às especificidades dos diferentes grupos sociais, ao mesmo tempo em que garantam que todos tenham acesso aos conteúdos curriculares.

Considerando que a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco à existência humana e que impacta os percursos de aprendizagem dos estudantes de uma mesma turma ou de turmas distintas, defende-se que ela não seja tratada de maneira negativa. Para isso, é necessário garantir a gestão coletiva do trabalho na sala de aula, desafiando os agentes que atuam no campo educacional, principalmente os docentes, a ensinar, simultaneamente, a todos e a cada um, respeitando as individualidades em prol e/com a coletividade, conferindo ao processo educativo um caráter humanizador pautado, e assegurado na garantia dos direitos humanos dos estudantes.

Partindo da premissa de que as heterogeneidades são inevitáveis e que é necessário construir estratégias para lidar com elas para garantir aprendizagens a todos os estudantes, torna-se indispensável considerá-la nos planejamentos e na mediação docente, tendo em vista as especificidades e singularidades dos estudantes, tal como discutido por Ferreira, Silva e Souza (2021, p.111):

De acordo com Leal *et al.* (2016), uma prática docente que considera a heterogeneidade em sala de aula, procura realizar atividades que buscam atender à diversidade de seus estudantes e, para isso, torna-se necessário planejar/criar situações de ensino e de avaliação que acompanhem o desenvolvimento dos estudantes, identificando os conhecimentos que os mesmos constroem ao longo do processo escolar.

Mantoan (2003) em consonância com essa perspectiva defende que a escola deve abrir as portas para a promoção de uma educação inclusiva, em que as diferenças são valorizadas. Segundo ele, “as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas (...) ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares” (2003, p.46).

Ainda de acordo com esse estudioso, a escola de fato torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças de todos os seus estudantes mediante o desenvolvimento do processo educativo quando busca a participação de todos. É neste sentido que emerge o desafio do ensino para todos, onde os alunos têm direito a um currículo completo conforme a turma

inserida e de receber uma educação de acordo com suas características e necessidades educacionais, como sujeitos de direitos.

Pensar como essa diversidade pode ser considerada nas ações pedagógicas é um modo de contribuir para a construção de diferentes estratégias para envolver a todos. Para tanto, neste contexto, em relação aos processos educativos faz-se necessário:

Criar um ambiente favorável à eficácia e competência pessoal e interpessoal. Isto implica, em primeiro lugar, fazer emergir a diversidade. Cada pessoa tem um currículo de vida com experiências únicas, irrepetíveis, que ajudaram a criar sua particular visão do mundo, de si mesmo e dos outros. Em função dessa história pessoal, cada participante tem uma contribuição própria a dar e deve ser encorajado a valorizar sua contribuição como algo original (o que reforça a individualidade) e importante para o grupo (o que dá um sentimento de essencialidade). O respeito a essas duas características ajuda a criar um clima de confiança, em que o participante tem a chance de se expor e de experimentar o sucesso psicológico, essencial à autoestima e à aprendizagem (Cendhec, 2007, p. 12).

A afirmação supracitada evidencia a relevância de se promover em sala de aula a aprendizagem em grupo, considerando as capacidades e as limitações de cada um, não só no processo de ensino da escrita alfabética, como também de outras atividades e conteúdos curriculares.

Essas vivências precisam ser experienciadas em uma perspectiva de valorização das diferentes experiências de vida, valorizando-se as identidades sociais, os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo a cultura da solidariedade, da colaboratividade, sem competitividade. Tudo isso implica na construção de uma visão compartilhada dos educadores engajados na defesa do respeito à diversidade, a partir de um planejamento que atenda às necessidades apresentadas através de diagnoses, dentro de um processo de avaliação sistemática, sem preconceitos, concebendo-se o erro como uma condição essencial para a aprendizagem individual e coletiva, a partir de critérios e estratégias vivenciados de modo a permitir o avanço de competências do grupo e de cada participante em particular.

2.1 Pesquisas sobre heterogeneidade no ensino da leitura e da escrita

Nesse tópico, apresentaremos, por meio dos quadros a seguir, os resultados de algumas pesquisas que tiveram como objeto de estudo o tratamento da heterogeneidade de saberes dos alunos, por meio da mediação docente. Como dito anteriormente, tais resultados tratam-se de um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da

CAPES. Ao realizar essa busca, foram utilizados os seguintes descritores: “heterogeneidade e alfabetização”, “alfabetização”, “heterogeneidade” e “ensino da língua portuguesa”, no período de 2015 a 2022, delimitando a área de concentração: educação.

Seguindo as categorias que definimos durante as seleções das teses e dissertações, apresentamos primeiro os estudos sobre heterogeneidade de conhecimento no ensino do SEA. Após, apresentamos as teses e as dissertações sobre heterogeneidade de conhecimento e o ensino da leitura e do SEA.

Quadro 2 - Pesquisas sobre a heterogeneidade no ensino do SEA

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO DA PUBLICAÇÃO	ANO ESCOLAR INVESTIGADO
01	SILVA, K. V. DAS N. G. DA	Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente. (DISSERTAÇÃO)	2016	2º E 3º ANO
02	NASCIMENTO, M. C. B. DO	Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes. (DISSERTAÇÃO)	2017	3º ANO
03	JARDIM, J. M. O	Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre a sua prática: Trabalho colaborativo e heterogeneidade. (DISSERTAÇÃO)	2018	1º ANO
04	SANTANA, J. S. DE	ENTREMEIOS: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos. (DISSERTAÇÃO)	2019	1º E 3º ANO
05	SILVA, N. N. T. 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. (TESE)	2019	1º, 2º E 3º ANO

Fonte: A autora (2023).

O estudo realizado por Santana (2019) objetivou analisar por meio de quais práticas as docentes do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do SEA em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Para tal, foram observadas aulas, para compreender as práticas de ensino de duas professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, uma do 1º ano e outra do 3º ano, respectivamente. Para responder ao objetivo da pesquisa, o autor utilizou na produção dos dados a observação direta com anotações em diário em campo e roteiro prévio, a entrevista e as atividades diagnósticas.

Santana (2019) aborda três grandes áreas articuladas entre si; a alfabetização, a produção de textos e a heterogeneidade. Portanto a sua base teórica versa sobre essas três áreas. Para tratar da alfabetização o autor traz a teoria da psicogênese da língua escrita e os novos estudos sobre letramento. Em relação à produção de textos apoia-se na perspectiva sociointeracionista e a teoria bakhtiniana. Já para abordar a heterogeneidade e o ensino no ciclo de alfabetização baseia-se em teses e dissertações.

No que diz respeito ao objetivo de analisar as estratégias de ensino do SEA, da produção de textos e da interação das duas áreas, os dados mostraram que as duas professoras realizaram atividades voltadas para os dois eixos de ensino, mas com ênfase na apropriação do sistema notacional. Inclusive, o ensino de produção de textos, embora favorecesse a construção de vários conhecimentos, era mais direcionado para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Em relação à heterogeneidade, o estudo aponta que as turmas eram heterogêneas quanto à apropriação do SEA e que as docentes desenvolviam tanto práticas que contribuíam para a participação de todos os estudantes, como práticas que não contribuíam. O autor também conclui que o fato de garantir que os estudantes participassem das ações propostas não era garantia que tais ações favorecessem o desenvolvimento das aprendizagens necessárias de todos os estudantes.

Santana (2019, p.193) apresenta dados em que as docentes tratam alguns tipos de heterogeneidades relativos às heterogeneidades sociais, econômicas, de percurso escolar e heterogeneidades individuais. Dessas categorias, quatro subcategorias foram as contempladas no momento da observação das práticas das professoras.

Os dados mostraram que as docentes contemplaram quatro subcategorias de heterogeneidade: 1.1 (heterogeneidade étnico-racial), 1.5 (heterogeneidade religiosa, docente A), 3.3 (**heterogeneidade de conhecimentos**, Docentes A e B) e 4.6 (heterogeneidade de características físicas, Docentes A e B) (**grifos nossos**).

Sendo assim, as heterogeneidades sociais, econômicas foram abordadas nas subcategorias étnico-racial e religiosa, cada uma por uma docente. A ação sobre essas duas subcategorias apareceu nas práticas das professoras com a estratégia de “realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais” (Santana, 2019. p. 178). Nas análises, o pesquisador aponta que essas atividades foram abordadas pelas docentes em uma única aula das dez observadas e ocorreu no mês de novembro, período em que se celebra a consciência negra e reflete-se sobre a história dos negros, a diversidade cultural e a igualdade entre as pessoas.

Porém, o grande investimento das professoras no atendimento às heterogeneidades foi quanto à heterogeneidade de níveis de conhecimento. O pesquisador destaca que as professoras mobilizaram mais tempo e estratégias que visavam incluir e contribuir para as crianças avançarem quanto aos níveis de escrita nas atividades e ações propostas. Santana (2019) aponta que tal dado já era evidente nas entrevistas com as docentes, pois nas respostas as mesmas mostravam ter total ciência da diferença de níveis de conhecimentos dos estudantes das suas turmas. Os dados produzidos indicaram que as estratégias comuns mais utilizadas por ambas docentes foram o atendimento individualizado e a promoção da autoestima do estudante no processo de alfabetização. Santana (2019, p.171) assinala, a partir dos dados produzidos no campo da sua pesquisa, que essa última estratégia “contribui para a valorização do estudante em processo de apropriação e fortalece a sua autoestima, o que pode vir a se reverberar na progressão de suas aprendizagens”.

Já em relação ao atendimento individualizado, o autor mostra que as professoras seguem caminhos distintos para atender às heterogeneidades das suas turmas. Enquanto uma docente fazia atendimentos individuais específicos de reflexão sobre o SEA, em meio às atividades coletivas, a outra docente aplicava atividades diferenciadas atendendo os estudantes individualmente ou realizava atividades coletivas com etapas em que os diversos níveis ou saberes do Sistema de Escrita Alfabética fossem contemplados. Santana (2019) reflete que o ideal seria que as mestras realizassem estratégias que abordassem as duas perspectivas praticada por elas.

Outro dado importante evidenciado na pesquisa de Santana (2019) é justamente sobre as estratégias de agrupamento dos estudantes. Ele identificou pouquíssimas situações de

organização das crianças em grupos e duplas que favorecessem a interação entre os pares, com intencionalidade pedagógica de mediação docente diferenciada para os níveis de conhecimento da apropriação do SEA dos estudantes. Para evidenciar tal dado, o autor relata que uma docente, das suas vinte e quatro atividades realizadas, apenas uma vez explorou essa forma de agrupamento, e mesmo assim, não houve uma mediação diferenciada.

A outra docente da pesquisa também propôs essa forma de agrupamento uma vez durante as observações, mas não favoreceu a interação entre as crianças. Sobre o fato de as crianças estarem organizadas em grupo e terem dificuldade em interagir entre si, o autor destaca que os estudantes desta turma estavam habituados a vivenciarem atividades individuais e esse fator influenciou no comportamento delas no trabalho em grupo.

Santana (2019) conclui que as docentes percebem e se mostraram sensíveis às heterogeneidades de níveis de conhecimento, sociais e econômicas. No entanto, no que tange à heterogeneidade de conhecimentos dos eixos de apropriação do SEA e produção de textos, as mestras, apesar de realizarem algumas estratégias na tentativa de atender as heterogeneidades dos estudantes, demonstravam muitas dificuldades nas mediações e estratégias binárias (coletivo e individual) de organização dos estudantes para realização das atividades.

O estudo de Silva (2016) teve por objetivo compreender as práticas de duas professoras alfabetizadoras do 2º e dos 3º anos do Ensino Fundamental, respectivamente, e o tratamento dado por elas à heterogeneidade das turmas, no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos sobre o SEA. Mais especificamente, e com base no tratamento da heterogeneidade dos diversos níveis de escrita alfabética, a pesquisa focou em observar e analisar as atividades propostas pelas professoras, os recursos didáticos utilizados nas aulas e se eles contribuíram para atender os estudantes de diferentes níveis de hipótese de escrita, as formas de agrupamentos (critérios utilizados) que as professoras utilizaram, a mediação e a interação das docentes diante de situações de ensino aprendizagem.

Na busca de responder esses objetivos, a autora observou dez aulas de cada docente e realizou entrevistas com ambas; fez uma avaliação diagnóstica de hipótese de escrita com as crianças das duas turmas observadas, a fim de conhecer os níveis de escrita presentes e as necessidades de cada grupo. Vale ressaltar que as docentes participantes da pesquisa de Silva (2016) faziam parte de um grupo de pesquisa sobre formação docente, intitulado “PNAIC³:

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012 e finalizado em 2018. O programa era um acordo entre o MEC, universidades, estados e municípios que tinha como

formação de professores e impactos na prática docente”. Nas análises dos dados produzidos pelo estudo, Silva (2016) relata que houve variedades de atividades, recursos e agrupamentos empreendidos e utilizados pelas docentes participantes da pesquisa. Para a autora, estes aspectos apontam para uma mudança significativa na prática docente. Porém, diante das observações das práticas das professoras, a pesquisadora pontua que a diversidade das atividades, a variação dos recursos didáticos e das formas de agrupamentos, por si só, não garantem as interações e mediações professor-aluno e aluno-aluno, e nem a progressão das crianças na apropriação do SEA.

Silva (2016) revela que as mestras não possuíam clareza nas intencionalidades pedagógicas que pretendiam alcançar nas ações propostas aos estudantes, nem mesmo em relação às adequações que contemplassem tanto os alunos alfabéticos quanto os não alfabéticos.

A autora ainda destaca outras dificuldades percebidas na prática das docentes para lidar com a heterogeneidade dos níveis de escrita. Uma delas era a ausência de rotina sistemática e de uso de jogos como recurso importante para o avanço das crianças nas hipóteses de escrita. Ao analisar as escolhas de recursos didáticos por parte das professoras, Silva (2016) recorre às observações das práticas das docentes, para afirmar que a (não) escolha não é arbitrária e é baseada na concepção de alfabetização baseada nos métodos sintéticos subjacentes às práticas das professoras.

A pesquisadora conclui que “apesar de oscilar entre as perspectivas construtivistas e de letramento, ambas docentes demonstraram em suas práticas uma maior influência dos métodos sintéticos” (Silva, 2016. p.120). Além disso, no que tange à grande diversidade de atividades propostas, a autora evidencia que as atividades diferenciadas não atendiam às necessidades específicas dos estudantes quanto às hipóteses de escrita alfabética, principalmente as mais elementares.

Em relação ao ensino da leitura, a pesquisa de Silva (2016) traz alguns pontos relevantes para o tema deste estudo. A pesquisadora destaca que em uma das turmas os estudantes alfabéticos liam muitos livros literários, enquanto os não alfabéticos escutavam a leitura dos colegas e/ou liam materiais diferentes silenciosamente, para depois realizarem a leitura individual para a professora. Para os estudantes alfabéticos não consolidados e não-

objetivo alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. As ações realizadas no PNAIC ocorreram na área de formação continuada dos professores alfabetizadores, nas avaliações sistemáticas, nos materiais didáticos, como os jogos de alfabetização, obras literárias, obras de apoios pedagógicos, gestão, controle social e mobilização. (SOUZA, 2018.p.68-69).

alfabéticos, essa era a atividade de leitura que eles participavam. Mas a autora destaca que as atividades de leitura eram poucas para todos os estudantes dessa turma. Na outra turma, a atividade era a escuta da leitura da professora, pois a intenção era relativa à compreensão do texto para responder a atividade.

A pesquisa realizada por Nascimento (2017), em uma escola da rede municipal de Olinda, buscou investigar as práticas de ensino de uma professora do 3º ano do ensino fundamental, com o objetivo de conhecer as suas fabricações e os saberes por ela mobilizados no ensino do SEA aos seus alunos que possuíam diferentes hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Para tal, a pesquisadora elencou alguns objetivos específicos a serem respondidos no decorrer da pesquisa. Foram eles: analisar a rotina de trabalho da professora; analisar e refletir sobre a influência dos recursos utilizados em relação aos processos de ensino e de aprendizagem; identificar como a professora organizava o espaço da sala de aula; conhecer e analisar as atividades utilizadas para alfabetizar; identificar as hipóteses de escrita dos alunos e os avanços dos mesmos ao longo do ano e, por último, saber e analisar o que pensa a professora sobre sua prática pedagógica. A pesquisa seguiu a abordagem teórica qualitativa e teve como base teórica para as análises dos dados os estudos do cotidiano de Michel de Certeau (1996).

À procura de responder seus objetivos, a autora realizou entrevista inicial semiestruturada com a professora participante da pesquisa, observações das aulas, minientrevistas com a docente, avaliação inicial para identificar as hipóteses de escrita das crianças e uma avaliação final para verificar os avanços das hipóteses de escrita dos mesmos. A avaliação diagnóstica também foi utilizada para selecionar a professora participante da pesquisa, visto que o critério para tal escolha era a variedade de hipóteses de escrita dos estudantes da turma. Em relação às minientrevistas vale destacar, assim como o presente estudo, Nascimento (2017, p.53) muniu-se da entrevista de Auto Confrontação Simples (ACS) de Clot (2006). Porém, no que concerne à pesquisa da referida autora, há uma adaptação do instrumento, visto que ela não faz uso de imagens e sim de trechos verbalizados nas minientrevistas.

Nos resultados do estudo, Nascimento (2017, p. 123) aponta para importância de ter realizado as entrevistas baseadas na ACS, pois através delas a docente fazia reflexões importantes sobre suas ações. “A professora se colocava na posição de mediadora, alguém que tinha o papel de facilitar, mediar, fazer a ligação entre o que já foi aprendido e o que ainda era necessário aprender”.

A pesquisa da autora revela o respeito à heterogeneidade de conhecimento por parte da mestra participante, por meio das estratégias utilizadas pela mesma para contemplar os estudantes da turma quanto às suas necessidades de aprendizagem. Entre essas ações estão a organização da turma em várias formas de agrupamento produtivo, utilização de livros literários e de jogos. Nascimento (2017) mostra que a docente fez uso dos jogos de alfabetização durante cinco aulas, com finalidades claras para apropriação do SEA, com respeito às regras do jogo, sem perder de vista a ludicidade do momento. Os livros literários se fizeram presentes em nove aulas e a professora tinha por intenção desenvolver o gosto das crianças pela leitura, a criticidade e a formação de leitores críticos. Além disso, a mestra explora o Sistema de Escrita Alfabética e a ampliação do vocabulário. Essas atividades ocorriam em duplas, para que os estudantes mais avançados pudessem ajudar os que precisavam de apoio na leitura, compreensão e resposta das atividades.

O fator do trabalho em grupo, espírito coletivo, supracitado no parágrafo anterior, muito presente nas ações da professora participante da pesquisa de Nascimento (2017) é uma característica de suma importância para o êxito das ações docentes, principalmente ao considerarmos a heterogeneidade das turmas. Segundo os dados do estudo, a mestra em questão, em todas as aulas observadas, realizava agrupamentos produtivos de diferentes formas, e isso, para ela, também facilitava “o desenrolar da rotina, deixando-a mais livre para passar entre os grupos e dar atendimento específico aos alunos que tinham mais dificuldades” (Nascimento, 2017. p.123). Assim, ela atendia à heterogeneidade de escrita de todas as crianças da turma.

Outros fatores importantes apresentados na pesquisa de Nascimento (2017) são: a rotina construída e realizada pela mestra, bem como a sua escolha de não usar o livro didático. A rotina da professora era clara e voltada para um objetivo central, fazer as crianças do 3º ano, estigmatizadas como crianças difíceis e sem sucesso nessa habilidade, aprenderem a ler e a escrever. Já a escolha da professora em não utilizar o livro didático era por considerar que este recurso não atendia à heterogeneidade dos estudantes da sua turma.

Ao fim, Nascimento (2017) destaca a necessidade de ouvir as professoras que estão no chão da sala. O porquê e o para que de suas (não) ações e os avanços da turma observada na pesquisa, quanto às hipóteses de escrita.

Sobre os avanços das crianças quanto às hipóteses sobre o sistema notacional, os dados revelaram que dos dezoito alunos assíduos, onze terminaram o ano na hipótese alfabética, o que significa dizer que 61,11% da turma foi alfabetizada. Verificamos que houve

mais avanços, 27,79% dos alunos (4), entre aqueles que saíram de hipóteses elementares alcançaram a hipótese alfabética. Apenas 16,66% permaneceram na mesma hipótese de escrita (3 alunos) (Nascimento, 2017. p. 123).

O estudo de Jardim (2018) foi realizado na rede municipal de Pelotas em duas turmas do 1º ano, no período de 2014 e 2015. Este estudo, diferentemente dos demais, teve como professora investigada a própria pesquisadora, tratando-se de uma pesquisa formativa direta.

Em seu estudo, a autora/pesquisadora buscou compreender a importância do trabalho colaborativo, tomando-o como princípio norteador da prática pedagógica, procurando identificar o que é necessário para que este trabalho ocorra, e assim possa favorecer o processo do ensino de conteúdos, mais especificamente o SEA. O estudo de campo foi realizado nas turmas da pesquisadora, sendo ela a mestra a ser observada na pesquisa. Os dados foram produzidos através do registro do diário de campo, registros de avaliações das turmas e filmagens. Esses procedimentos foram utilizados para descrever e analisar como o trabalho colaborativo pode auxiliar na aprendizagem da língua materna e identificar “quais atividades de escrita favorecem a colaboração e quais posturas da professora podem servir de modelo de interação entre as crianças” (Jardim, 2018. p. 68).

Apoiando-se na concepção de heterogeneidade baseada em pesquisas orientadas por Artur Gomes Morais e Telma Ferraz Leal, entre elas Oliveira (2010), Dourado (2017), Silva (2016), Silveira (2013) e Silva (2014), o material produzido pelo PNAIC (2012) e Cortesão (1998), a pesquisadora defende a importância de se compreender a heterogeneidade como um fator potencializador de aprendizagens.

Um dos procedimentos essenciais para a investigação da pesquisa de Jardim (2018) foi a avaliação escrita dos estudantes. A professora-pesquisadora, no ano de 2014, realizou três avaliações da turma, uma em cada trimestre. Já no ano de 2015, essa mesma avaliação foi feita quatro vezes, uma a cada bimestre. As avaliações e suas análises foram baseadas na psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979) e “com base nos resultados destes, foi construída uma tabela com o perfil da turma e a classificação dos alunos conforme seu nível de hipótese sobre a escrita” (Jardim, 2018).

A partir dos perfis das crianças, a professora-pesquisadora elaborava as ações. Conforme descreveu, tinha como objetivo,

(...) ofertar situações de ensino diferentes e condizentes ao nível de escrita que cada uma das crianças possuía referentes ao SEA e, junto a isso, mostrou a minha preocupação de que essa heterogeneidade identificada qualificasse as interações no interior (Jardim, 2018. p.176).

Por fim, tratando-se de apropriação do SEA, a pesquisadora aponta ser necessário conhecer as hipóteses de escrita dos estudantes e a partir dessa avaliação organizar e desenvolver estratégias didáticas que permitam aos estudantes avançarem em seus conhecimentos.

A tese de Silva (2019) buscou analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA nas turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de Recife e Lyon, as intervenções realizadas pelas docentes no desenvolvimento das atividades relacionadas à apropriação e consolidação da escrita alfabética e 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. Para isso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas, diagnose de escrita de palavras e de textos com estudantes brasileiros e análise das atividades dos franceses. Além do mais, observou quinze aulas de cada professora brasileira e cinco da francesa.

Nas observações, Silva (2019) identificou que muitas das estratégias profissionais das docentes investigadas, como agrupamento, intervenções e atividades diferenciadas, eram as mesmas. O que diferenciava era a maneira que elas as realizavam, ou seja, a mediação. A autora aponta que as professoras do 2º e 3º ano das escolas brasileiras e a professora francesa, tinham conhecimento do nível dos seus estudantes. Cientes das necessidades dos estudantes, em relação às aprendizagens da escrita e da leitura, realizavam ações de forma intencional. No entanto, diferente das demais, a professora do 1º demonstrou mais dificuldade em lidar com a heterogeneidade. Para Silva (2019, p. 286),

[...] 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.

Outros dados relevantes, em relação à docente do 1º ano, é o momento profissional e pessoal que ela passava. A aposentadoria bem próxima e os problemas de saúde da mestra interferiram no desempenho durante o ano letivo. Ademais, a pesquisadora salienta que o fato da mestra ter uma formação mais antiga, influenciou no fato da sua concepção de alfabetização ser diferente da concepção atual, baseada em que o sistema notacional é uma dimensão da língua que precisa ser ensinada. (Moraes, 2012). Para Silva (2019, p.286), isso

ajuda a entender a dificuldade da professora do 1º ano “em auxiliar os alunos a refletirem sobre a escrita, o fato de buscar “evitar” o erro dos aprendizes”. A autora nos diz que tais dados influenciaram na aprendizagem das crianças, pois a maioria não conseguiu atingir a hipótese alfabética.

Ao refletir sobre os resultados da turma do 1º ano, com os outros aspectos supracitados, a pesquisadora chama atenção para a questão da alfabetização das crianças, sendo essa uma responsabilidade da instituição e não só da professora da turma.

Sobre as escolhas exitosas das docentes, a autora menciona o fato da professora 2 ser formada recentemente, o que pode explicar o seu olhar para a heterogeneidade, pois a discussão sobre este tema é recente na área da alfabetização. Ela também cita a falta de experiência da docente 3 no ciclo da alfabetização, porém relata que os doze anos de docência da mestra, aliada a sua vivência como formadora no PNAIC, deram a ela um vasto repertório para lidar com os diversos níveis de conhecimento. Com isso, Silva (2019) demonstra a importância da formação docente para uma prática que atenda às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em relação à prática da professora francesa, a pesquisadora indica que a mesma tinha consciência das necessidades dos estudantes, tendo um olhar atento à heterogeneidade de conhecimento. E da mesma forma que as professoras do 2º e do 3º ano do Brasil, demonstrava saberes e habilidades para contemplar os diversos níveis de conhecimento dos estudantes em relação à escrita, fazendo uso de esquemas, posturas e gestos profissionais.

Segundo Silva (2019), os resultados dos estudantes do 2º ano, com a maioria dos estudantes finalizando o ano letivo na hipótese alfabética, mostram a relação de sucesso entre práticas baseadas no ensino sociointeracionista e o sucesso da consolidação do SEA dos estudantes.

Quadro 3 - Pesquisas sobre a heterogeneidade no ensino da leitura e do SEA

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO DA PUBLICAÇÃO	ANO ESCOLAR INVESTIGADO
01	BARROS, A. P. B. DOS S.	Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada. (TESE)	2019	3º ANO E TURMA MULTISSERIADA (1º AO 5º ANO).
02	DOURADO, V. C. DE A.	Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo" de alfabetização: práticas de professores experientes do 2º ano. (TESE)	2017	2º ANO
04	SILVA, A. N DA.	O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA MULTISSERIADA DO CAMPO: um olhar sobre a prática de uma professora. (DISSERTAÇÃO)	2019	TURMA MULTISSERIADA (2º, 3º, 4º E 5º ANO)

Fonte: A autora (2024).

Em suma, uma das principais contribuições do estudo de Silva (2019) é mostrar que as boas práticas das professoras estão relacionadas às suas formações. O conhecimento das dimensões da língua, entre elas a do sistema notacional e suas especificidades são necessários para ajudar as docentes a identificar e atuar nas necessidades de aprendizagem de cada estudante. A seguir, apresentamos as pesquisas que abordaram, além do SEA, heterogeneidade e o ensino da leitura.

A tese de Barros (2019) teve por objetivo analisar o ensino da leitura em duas realidades diferentes, a ciclada e a multisseriada, e de que maneira estas diferentes formas de enturmação interferiam na prática docente. Além disso, buscou observar como a heterogeneidade era contemplada no ensino da leitura nestes diferentes contextos de sala de aula. Para isso foi observada uma turma do 3º ano e outra turma multisseriada (1º ao 5º ano) com estudantes de 6 a 17 anos. O campo escolhido para o estudo foi o município de Lagoa dos Gatos – situado no estado de Pernambuco. A fim de responder ao objetivo da pesquisa, a autora utilizou como instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada inicial, nove observações diretas na sala de aula de cada professora e a entrevista final. Esta última, para que as professoras pudessem dissertar sobre a sua atuação no ensino da leitura, considerando o contexto heterogêneo das turmas.

Nas observações, Barros (2019) identificou e mapeou as atividades de leitura utilizadas pelas professoras. A referida autora, ao mapear as propostas de atividades de leitura

das docentes, aponta que a professora da sala multisseriada realizou 18 atividades que envolviam leitura e atendimento às crianças considerando as heterogeneidades de conhecimentos. Já a professora da sala ciclada, realizou sete atividades. Tal dado da pesquisa evidencia o tempo pedagógico maior dedicado ao eixo de leitura na sala multisseriada, em relação à sala ciclada. Além disso, durante o decorrer das análises, a autora apresenta dados que mostram maior diversificação das propostas de leitura da docente da sala multisseriada.

As atividades de leitura mapeadas na sala de multisseriação foram: bingo do natal, contação de história, leitura de gráfico, leitura de palavras, leitura de texto pela professora, leitura de texto compartilhada, leitura de texto em dupla, leitura de texto individual, leitura e realização de ficha, organização de frases, roda de poesia e avaliação de matemática,

Na sala ciclada, foram identificadas atividades de leitura de textos, produção de texto e resolução de problemas de matemática. Assim, para melhor analisar as estratégias utilizadas pelas docentes durante essas atividades, Barros (2019), as organizou nas seguintes categorias: atividades iguais realizadas em pequenos grupos, atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora, atividades realizadas no grande grupo, atividades diversificadas realizadas em sala de aula, atividades de casa iguais e atividades de casa diversificadas.

Nas observações, a pesquisadora identifica que as práticas da professora da sala multisseriada, para atender às necessidades de aprendizagem considerando a heterogeneidade, tiveram mais objetivos alcançados e aconteceu de maneira mais fluida. As atividades da mestra eram realizadas em pequenos grupos, grupos maiores e duplas. Era comum o incentivo à colaboração, de modo que mesmo em atividades coletivas e individuais, os estudantes que já tinham consolidado o SEA auxiliavam os estudantes com dificuldades na leitura e na escrita. Ainda que fosse bem menos usual, a professora realizou atividades diversificadas em sala, e duas vezes para casa.

Barros (2019) salienta que a diversificação das atividades é importante para o atendimento aos estudantes, considerando-se as heterogeneidades de conhecimentos, mas o que diferencia as docentes na condução do ensino e aprendizagem é a postura e mediação do professor frente às necessidades dos estudantes, seja no incentivo ao trabalho com colaboração mútua e diversificação dos comandos, mesmo em atividades iguais.

É nesse sentido, ao refletir sobre a prática a professora da sala multisseriada, que Barros (2019, p. 154) afirma,

Embora, também reconheçamos que – a presença das mesmas, por si só, não garante a eficiência do ensino e a evolução do aluno em seu domínio da escrita. Ao longo das observações realizadas, percebemos que a estratégia desenvolvida pela

professora frente às atividades propostas pareceu ser bem mais relevante do que a diversidade das propostas.

Em relação à turma do 3º ano, a pesquisadora aponta que foram observadas estratégias de agrupamento, mas os resultados não tiveram êxito, pois os estudantes demonstraram não ter contato rotineiro com essa prática. Os estudantes, mesmo quando organizados próximos fisicamente, não realizavam a atividade de forma colaborativa, respondendo às questões individualmente. Sobre isso, Barros (2019) nos diz que a maioria das atividades realizadas na sala ciclada eram individuais, com as crianças organizadas em fileiras, seguindo o comando da professora. A docente buscava atender os estudantes com mais dificuldades na leitura e na escrita individualmente na sua mesa, mas essa estratégia não era suficiente para a demanda dos estudantes e do grupo classe. Como bem afirma Barros (2019)

A professora parecia não perceber a existência de mais alternativas para atender os alunos que ainda não sabiam ler e escrever. Não apenas as suas estratégias eram sempre as mesmas, como também as atividades realizadas em sala de aula eram constituídas de fichas de leitura e interpretação de textos e ditados no caderno [...] (Barros, 2019. p.137).

O estudo mostra que as dificuldades de lidar com a heterogeneidade de conhecimento são maiores nas turmas cicladas do que nas multisseriadas. A pesquisadora cita que este aspecto é decorrente da pouca familiaridade das estratégias existentes para lidar com os diferentes níveis de conhecimento, bem como o planejamento dessas ações que favoreçam a inclusão e participação de todos. A pesquisa também aponta para a necessidade de se oferecer apoio pedagógico para as crianças com maiores dificuldades de aprendizagem, seja do ciclo ou da turma multisseriada, assim como, reorientação da prática a professora do 3º ano, para que possa atender de forma mais adequada os diversos níveis de conhecimento.

Outro fator que Barros (2019) evidencia é que a estratégia de diversificação das atividades não realizada em nenhum dia em que houve observações pela professora do 3º ano e a professora da sala multisseriada usou esse tipo de estratégia poucas vezes. Entretanto, a pesquisa nos faz ver que o mais importante no tratamento da heterogeneidade é a mediação docente, a maneira como a professora conduz as atividades e prepara o seu grupo para lidar e trocar conhecimento com os diferentes níveis de conhecimento dos colegas de turma.

Como bem pontuou Barros (2019, p. 155) a partir das suas investigações:

Por meio da vivência na turma da multisseriação e do 3º ano, percebemos que muito mais importante que a escolha da atividade e a determinação de serem elas idênticas ou diversificadas, estava a estratégia que cada docente adotava ao executá-la. Os

resultados favoráveis ou não, em resposta à atividade, estava na forma de conduzir a sua realização pelo professor e na maneira como os alunos eram preparados para aceitar “como natural” o fato de haver, na mesma sala de aula, alunos com diferentes níveis de conhecimentos e graus de dificuldades distintos, que exigiam um olhar mais individualizado da professora e uma colaboração maior dos pares.

Dourado (2017) realizou um estudo sobre as práticas de alfabetização de duas professoras do 2º ano da rede municipal de Camaragibe e o tratamento dado por elas à heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes pertencentes às respectivas turmas. Mais especificamente, a pesquisa objetivou identificar as concepções das docentes sobre a heterogeneidade de aprendizagens e analisar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita diante dos diversos níveis de aprendizagem de leitura e escrita dos discentes. Além de identificar os “esquemas” que as professoras mobilizavam para ensinar o SEA aos alunos com maior e com menor dificuldade de aprendizagem.

A pesquisadora realizou 12 observações em cada turma no 1º semestre do ano letivo, também fez ações diagnósticas das crianças no início e final do semestre, bem como entrevistas semiestruturadas com cada professora e minientrevistas durante as observações. Além disso, fez a análise documental da Proposta Curricular do município em que as escolas estavam inseridas.

Dourado (2017) através da análise dos dados mostra que as professoras se esforçaram para atender às necessidades dos estudantes considerando a heterogeneidade, mesmo que de maneira solitária, pois não tinham apoio da equipe escolar. Ainda assim, as mestras conseguiram favorecer a aprendizagem dos estudantes com maiores dificuldades quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

A autora aponta que as professoras realizaram várias estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, entre elas as atividades em grupos produtivos, o acompanhamento individual, bem como as atividades diversificadas, distribuídas de acordo com o nível dos estudantes. Com isso, houve avanço dos estudantes das fases elementares da apropriação do SEA. A pesquisadora concluiu que as docentes contemplaram a heterogeneidade dos diferentes níveis de escrita das suas turmas.

No entanto, Dourado (2017) identificou que as estratégias de agrupamentos ocorreram algumas vezes de maneira diferente devido ao perfil de cada turma e a estrutura física da sala de aula. A turma A tinha melhor comportamento e a sala era mais ampla, então a docente conseguia fazer mais grupos para atendê-los individualmente e coletivamente. A docente da turma B usava mais a estratégia de agrupamento coletivo e individual, sendo este último a sua principal ação, pois a turma B era mais agitada e o espaço para o trabalho com as crianças era

bastante reduzido. Entretanto, a autora ressalta que, apesar disso, a docente B conseguiu dividir a turma em 2 grupos, fazendo atividades diversificadas em 8 de 12 observações.

Há outros dados revelados pela pesquisadora que consideramos relevantes para esta pesquisa, entre eles; a prática do ensino mais coletivo que individual, principalmente no que tange à leitura e a escrita; as atividades de leitura eram, na maioria das vezes, de palavras, ainda mais para o grupo de estudantes com dificuldades. Além disso, as mestras dessa pesquisa investiram em atividades diversificadas, diferentemente do que ocorreu na pesquisa de Barros (2019).

A partir dos dados expostos, Dourado (2017, p.264) elenca algumas ações necessárias para o sucesso da prática pedagógica no atendimento à heterogeneidade. São elas,

[...] o reconhecimento e a consideração da heterogeneidade de aprendizagens pela rede de ensino e, conseqüentemente, condições de trabalho: a redução do número de alunos nas turmas do ciclo de alfabetização, para que os docentes possam oferecer aos alunos um ensino mais individualizado e ajustado, bem como o fornecimento de materiais e espaço adequado para que a realização do trabalho do professor ocorra de forma efetiva; a existência necessária de um profissional (professor auxiliar ou coordenador de escola) que possa atuar mais próximo aos docentes, auxiliando-os tanto no planejamento, na avaliação e também na execução de atividades diversificadas.

A dissertação de Silva (2019) objetivou compreender a prática e a fabricação de táticas no tratamento da heterogeneidade de conhecimento dos alunos no ensino da leitura e da escrita de uma professora de turma multisseriada do campo, no município de Lajedo, agreste do estado de Pernambuco. Mais especificamente, a autora buscou identificar os critérios que a docente utilizava na adoção e/ou produção de materiais e recursos didáticos e analisar como a mesma articulava momentos de leitura e de escrita nos diferentes componentes curriculares ou temas transversais. Com esse intuito, a autora fez uso de dois instrumentos de coleta de dados, a observação das aulas e entrevistas, ambos os procedimentos foram gravados, sendo o primeiro também registrado em diário de campo.

Segundo Silva (2019), a docente, ao planejar as atividades, considerava os níveis de conhecimento de toda a turma. Para a pesquisadora, tal estratégia rompia com a organização dos saberes em série. O trabalho da mestra era organizado de forma a respeitar os saberes dos estudantes.

Os resultados referentes à organização pedagógica para o ensino da leitura e do SEA apontam que a professora considerou o conhecimento dos estudantes da sua turma multisseriada, ao agrupá-los em dois grandes grupos. No primeiro grupo ficavam os estudantes do 2º ano e no segundo grupo as turmas do 3º, 4º e 5º anos. Além disso, no grupo

do 2º Ano, a professora criou um outro grupo, formado por alunos que estavam nas fases elementares do sistema notacional.

Para cada grupo do 2º ano, a professora realizava propostas diferentes. O grupo que estava se apropriando do SEA, as atividades eram: “escrever de forma legível e com letra cursiva, copiar palavras e pequenos textos em sua maioria compostas por sílabas simples e lê-las em voz alta para a professora, ditados de textos e frases, para depois também ler em voz alta” (Silva, 2019. p.161). O outro grupo, além de transitar no grupo do 3º, 4º e 5º, faziam atividades de leitura e compreensão, com localização de informação.

Em relação ao grupo do 3º, 4º e 5º, as estratégias eram pautadas a partir do texto. A professora fazia variadas atividades de leitura; a compartilhada, a silenciosa, a leitura em voz alta etc. Logo após a leitura as crianças respondiam a questões sobre o texto. Para esse grupo, ainda havia a exploração da escrita ortográfica e de elementos da estrutura textual, como: título, parágrafo, síntese, letra maiúscula e pontuação. Neste grupo, a docente propunha as mesmas atividades, mas realizava a mediação individual com as crianças. Através da intervenção, ela tirava dúvidas e fazia questões, o que proporcionava o avanço das aprendizagens de novos conhecimentos.

Os dados das teses e dissertações aqui apresentados mostram que as pesquisas abordam as práticas dos professores para lidar com a heterogeneidade de conhecimento. Pode-se concluir, com base nas pesquisas, que as estratégias para lidar com a heterogeneidade no ensino da leitura e do sistema notacional ocorreram mais no ciclo de alfabetização e em salas multisseriadas. É provável que isso seja decorrente de que há diversidade de idade e anos de ensino nas salas multisseriadas e tanto das turmas multisseriadas quanto no segundo ano há geralmente diversidade dos níveis de escrita, demandando um olhar mais direcionado a este ensino.

No entanto, cabe pensar sobre a necessidade de se investigar a heterogeneidade de escrita e leitura nos dois anos finais da primeira etapa do E.F., na busca por conhecer e entender como estão sendo atendidos os estudantes dos 4º e 5º que não consolidaram a aprendizagem do SEA. Podemos levantar questões como: Quais têm sido as ações, estratégias, e escolhas na progressão das habilidades de escrita para estudantes que se tornam alfabéticos? E ainda que sejam alfabéticos, não há heterogeneidade na escrita e leitura dos estudantes das turmas do 4º/5º que demandem estratégias e ações para atender a diversidade de níveis?

Ademais, relacionado às questões supracitadas, há apenas três dissertações que têm como foco a leitura, além do SEA. Alertamos que a leitura é um eixo fundamental, não só para o componente curricular de Língua portuguesa, como para os demais componentes. Com

base nessas e em outras pesquisas que tiveram como temática o ensino da leitura e da escrita em turmas heterogêneas, esse estudo foi conduzido. Os procedimentos metodológicos estão descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS, PERCURSOS E FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão retomados os objetivos desta pesquisa e motivação já discutidos na introdução deste trabalho. Além disso, mostramos também o objetivo referente ao produto educacional - fruto deste estudo. Também serão apresentados os procedimentos e o percurso metodológico realizado para a produção de dados desta pesquisa. Em sequência, apresentaremos as professoras participantes e o espaço escolar em que atuavam e foi realizado o trabalho. Por último, tratamos como realizamos a análise dos dados produzidos.

3.1 Objetivos investigativos, o objetivo elaborativo⁴ e as motivações da pesquisa

A questão central desta pesquisa surgiu no período de retorno às aulas presenciais durante a pandemia do COVID-19. Este período despertou um olhar específico para a heterogeneidade de conhecimentos referente à diversidade de níveis de leitura e escrita em uma mesma sala de aula. As nossas conversas, nos corredores e nas reuniões, versavam sobre duas questões: Como fazer para ensinar a todos e como fazer todos avançarem na aprendizagem? Quais estratégias usar?

Partindo dessas questões supracitadas, a pesquisa teve por objetivo conhecer, mapear, analisar, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes. Pensando de maneira mais específica sobre as questões postas sobre o objeto de pesquisa, foi delimitado alguns objetivos específicos. Vejamos os objetivos descritos abaixo.

- Verificar e analisar as estratégias metodológicas das professoras do 2º, 3º e 5º ano para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura, refletindo sobre a interface entre o que pensavam e faziam as professoras na prática.
- Mapear as atividades e estratégias utilizadas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura de textos por docentes do 2º, 3º e 5º ano de Ensino Fundamental.

⁴ Escolhemos identificar os objetivos específicos como investigativos, para responder às questões que norteia a investigação, e o objetivo produtivo como aquele relacionado a “elaboração” do produto educacional formativo.

- Analisar a adequação das atividades de ensino do SEA e leitura de textos vivenciados por docentes do 2º, 3º e 5º ano de Ensino Fundamental às necessidades das crianças e as estratégias para favorecer a participação de estudantes com diferentes níveis de conhecimentos.
- Identificar os materiais didáticos utilizados por docentes do 2º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e leitura de textos e analisar como utilizam os recursos para atender crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Para dar conta desses objetivos, escolhemos procedimentos e percursos que fornecessem elementos para analisarmos as questões levantadas. Assim, dividimos os procedimentos referentes aos objetivos investigativos em cinco etapas. Foram elas: 1) Entrevista semiestruturada com as professoras; 2) Avaliação diagnóstica dos níveis de conhecimento dos estudantes quanto ao SEA e leitura de textos; 3) Observação de aulas; 4) Avaliação “final” dos estudantes quanto ao SEA e leitura de textos e 5) Entrevistas de Autoconfrontação Simples (ACS).

Este estudo foi realizado em colaboração com professoras de uma escola da Rede Municipal do Recife. Assim, foram realizadas trocas de experiências, saberes e reflexão sobre estratégias docentes para ensinar a leitura e a escrita em turmas heterogêneas. Por meio desse trabalho colaborativo, definimos um objetivo produtivo referente ao Produto Educacional (PE) inerente ao Mestrado Profissional. Ressaltamos que o produto surgiu a partir de questões alçadas no estudo investigativo. Na elaboração houve contribuição dos participantes da pesquisa, a partir do compartilhamento das reflexões teóricas e práticas para melhor atender à heterogeneidade dos estudantes. O nosso objetivo produtivo foi:

- Elaborar, a partir da análise dos dados da pesquisa, a série de vídeos “A heterogeneidade na sala de aula”. A série, de caráter formativo, contém aspectos conceituais sobre heterogeneidades, reflexões e estratégias dos professores para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos.

Para contemplar o objetivo produtivo, separamos os procedimentos em três etapas distintas. Elas ocorreram e da seguinte forma: 1) Após o período de observação nas salas de aula, analisamos e identificamos as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a

heterogeneidade dos estudantes (APÊNDICE A); 2) Em seguida, baseado na entrevista de ACS mostramos as cenas previamente selecionadas as professoras, utilizando também as entrevistas iniciais para dialogar com as docentes. Nas duas ações buscamos o confronto e reflexão da prática pedagógica das mestras. Salientamos que essa etapa aconteceu em dois dias, e que as cenas identificadas foram exibidas para as professoras com orientação de um roteiro construído com base nos dados e nos objetivos da pesquisa, e 3) As análises dos dados também serviram para a reflexão e elaboração de atividades com estratégias ao atendimento da heterogeneidade do ensino do SEA e da leitura. Essas atividades foram realizadas na sala de aula da professora pesquisadora e tiveram a pretensão de produzir cenas com estratégias e habilidades não contempladas pelas professoras participantes. Todas essas etapas foram gravadas e fragmentos delas usados na produção da série “A heterogeneidade na sala de aula”.

3.2 Abordagem metodológica

Nesta pesquisa foi desenvolvido um estudo de campo na Escola Municipal do Recife onde a pesquisadora professora atua como docente. Consideramos necessário deixar claro que a opção pelo local da pesquisa não foi arbitrária, pois também era intenção oportunizar a formação-reflexão sobre este estudo a outros docentes da escola. Essa opção foi determinante para as escolhas sobre a produção de dados e o caminho para a construção do produto educacional.

Sendo esta uma pesquisa que buscou interpretar e entender fenômenos educacionais inseridos em um contexto, que esteve mais interessada no processo que no produto em si, optamos pela abordagem qualitativa. Tomamos como ponto de partida que a pesquisa qualitativa nos permite uma interpretação que leva em consideração o contexto observado, as experiências, vivências, seus símbolos, suas relações e práticas interligadas. Utilizamos esta abordagem para obter dados descritivos e retratar as perspectivas dos participantes, considerando que a pesquisadora não é uma relatora passiva, e sim ativa. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018; MINAYO, 2013; MARIS e BORTONI, 2008).

Desta maneira, a visão de mundo das pesquisadoras, seus pontos de partida e fundamentos filosóficos influenciaram significativamente a maneira como foi conduzida a pesquisa e as questões abordadas. Os pressupostos que orientavam o pensamento das pesquisadoras influenciaram a definição das prioridades, a escolha dos métodos de pesquisa e

a interpretação dos resultados (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Entretanto, pela proximidade pessoal da pesquisadora professora com o ambiente e sujeitos diretos e indiretos envolvidos na pesquisa, o trabalho de produção e análise dos dados foi cercado de maior exigência técnica, clareza, ética e cuidado, para que os resultados aqui apresentados fossem fidedignos e pudesse merecer confiança.

Para tal, seguimos cinco características básicas da pesquisa qualitativa descritas por Lüdke e André (2018), baseado em Bogdan e Biklen (1982), foram elas: 1) a pesquisa foi realizada no ambiente natural, no caso algumas salas de aula da escola, observando interações entre professoras e estudantes, práticas pedagógicas e dinâmicas sociais; a pesquisadora-professora teve um papel ativo na produção e interpretação dos dados; 2) os dados produzidos foram descritivos, pois foram detalhados quanto às suas nuances, contextos, interações, padrões, atividades cotidianas e pedagógicas, incluindo as transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e atividades; 3) houve uma ênfase maior no processo, no caminho percorrido para chegar aos resultados, o que permitiu uma compreensão das dinâmicas e dos contextos em que os dados foram produzidos, além de ter possibilitado uma flexibilidade metodológica durante o percurso da pesquisa; 4) buscamos compreender os significados, através da análise detalhada das entrevistas e observações; e 5) realizamos análise indutiva, identificando, codificando e revendo dados, analisando as unidades de significado e agrupando em temas e categorias, o que permitiu a identificação de padrões e tendências.

Ressaltamos que para analisarmos e compreendermos o objeto pesquisado foi necessário a quantificação de alguns dados, entre eles o perfil do grupo-classe quanto à quantidade de estudantes por nível de conhecimento sobre o SEA e leitura de textos, a recorrência das estratégias didáticas, a distribuição dos agrupamentos e as regularidades das atividades docentes com relação ao tema pesquisado, entre outros aspectos que evidenciam a necessidade da quantificação na pesquisa.

Sobre a possibilidade de complementaridade da pesquisa qualitativa e a quantitativa, Minayo (2013) afirma que:

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2013).

Também é relevante informar que este estudo caracterizou-se por ser uma pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa-ação pedagógica, na perspectiva concebida e denominada por Pimenta (2005) e Franco (2005; 2010) respectivamente. Tal conceito de pesquisa-ação destaca como forma de contribuição a mudança de percepção do professor em relação às suas práticas.

Na pesquisa-ação colaborativa, os sujeitos do estudo são coparticipantes que contribuem como os sujeitos da prática. Betti e Franco (2018, p.18) pontuam que existem diferenças para as nomenclaturas sobre a pesquisa-ação, mas o fator que unifica todas as definições é a perspectiva de que toda a pesquisa-ação deve se estruturar de forma coletiva e participativa, partindo do princípio de compromissos coletivos compartilhados, com consentimento e anuência.

Portanto, buscou-se permitir aos participantes a reflexão da prática educativa, para que pudessem integrar os conhecimentos científicos aos saberes práticos. Essa perspectiva configura a pesquisa-ação como um meio de contribuir com a mudança de percepção do professor em relação à sua prática pedagógica. A pesquisa-ação se faz junto com os professores, em um compartilhamento de vivências e saberes entre pesquisador-professora e professoras, pois,

[...] é preciso promover o estranhamento da prática e com isso objetiva-la, para que os sujeitos percebam sentidos nas próprias práticas. A pesquisa-ação é um processo que pode produzir ressignificações do que fazemos ou pensamos e transformação de sentido, o que implica reconstrução do próprio sujeito (BETTI; FRANCO. 2018).

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os procedimentos e instrumentos listados a seguir foram utilizados para a produção dos dados empíricos na busca de responder os objetivos traçados para este estudo. Foram eles: entrevistas iniciais; minientrevistas após as aulas, entrevista baseado na Autoconfrontação Simples (ACS), avaliação diagnóstica e final - referente às habilidades de Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e leitura -, observações.

3.3.1 As entrevistas

Como um dos procedimentos metodológicos para esta pesquisa escolhemos a entrevista para nos auxiliar na produção de dados. Nós realizamos várias entrevistas no decorrer da pesquisa, em momentos distintos, com objetivos diferentes. Minayo (2013) pontua que a entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados que se referem a informações diretamente construídas no diálogo com os entrevistados e trata da reflexão do próprio sujeito de pesquisa sobre a realidade que vivencia.

Inicialmente, para as análises relativas aos objetivos investigativos, foram realizadas quatro entrevistas com cada professor participante. Todas tinham um roteiro pré-estabelecido com temas importantes para nos ajudar a refletir sobre o nosso objeto de estudo. Essas entrevistas tinham formato semiestruturada (questões abertas e fechadas) e foram realizadas entre os meses de fevereiro e março de 2023. Tal tipo de entrevista acontece a partir de uma estrutura básica, porém é maleável às necessidades e observações do pesquisador frente ao entrevistado. A autonomia do caminho percorrido é inerente à entrevista semiestruturada. (LÜDKE E ANDRÉ, 2018).

A primeira entrevista realizada buscava conhecer os docentes participantes, sua formação inicial, sua experiência, seu tempo atuando na escola e na turma, e as formações continuadas pelo qual passou ao longo do exercício da profissão. A segunda entrevista foi referente à prática pedagógica e as concepções acerca do ensino de leitura e da escrita. A terceira entrevista enfatizava a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes, as concepções dos professores em relação ao tema e suas estratégias para lidar com as heterogeneidades. Os roteiros das entrevistas iniciais completos estão em apêndice neste trabalho (APÊNDICE - B).

Ainda para as discussões relativas aos objetivos investigativos, além das entrevistas iniciais, foram realizadas minientrevistas semiestruturadas (APÊNDICE - C) no decorrer das observações das aulas sempre que a pesquisadora sentia necessidade. As entrevistas eram semiestruturadas, pois nos orientamos por algumas perguntas que tinham relação com o objeto de pesquisa. No entanto, houve perguntas apoiadas e suscitadas através das dúvidas e questões surgidas após as observações das aulas. Nem sempre foi possível realizar as minientrevistas após as aulas, em decorrência das demandas pessoais das professoras ou da necessidade de se locomover para outra rede de ensino. Algumas vezes essas entrevistas eram realizadas logo após as aulas, outras vezes em momentos em que a pesquisadora-professora encontrava as professoras na hora da aula atividade ou na hora do almoço.

Por fim, para atender aos objetivos elaborativos, relativos à produção do produto educacional, foram realizadas as últimas entrevistas. Nessas, o próprio professor sujeito da pesquisa tecia comentários sobre sua atuação, explicitava suas opções (ou não) por materiais, metodologias e condução das atividades. Para isso, utilizamos as gravações das docentes em ação e as informações cedidas nas entrevistas iniciais para realizar entrevistas de autoconfrontação simples desenvolvida por Goigoux (2007). A autoconfrontação favorece sessões de análise e reflexão do sujeito sobre sua ação, solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. Segundo o autor supracitado é,

Durante as entrevistas *simples de autoconfrontação* (ACS), cada professor é incentivado a comentar sua própria atividade, reproduzida pelo vídeo, à medida que ela se desenrola. Estas entrevistas individuais com um investigador visam identificar os níveis de consciência da sua atividade e os objetivos de ação que ele se propõe. [...] No nosso sistema, são os professores que verbalizam os elementos que lhes parecem importantes, ao mesmo tempo em que tentam, a nosso pedido, centrar a sua atenção e os seus comentários nos elementos invariantes da sua atividade (Gouigoux, 2007. p. 62).

Vale ressaltar que, embora a autoconfrontação favoreça a conscientização da prática docente, a observação do próprio desempenho não acompanhada de uma troca com outro docente que guie à reflexão, não terá impacto no desempenho do professor a curto e longo prazo. Schön (2000) destaca a importância da reflexão durante a execução de uma ação. Para este autor, ao visualizar sua própria atuação em tempo real ou após a sua conclusão, compartilhar e discutir sobre essa experiência com outra pessoa, ocorre um processo de reflexão que pode levar a compreensão mais aprofundada da prática. Essa reflexão durante a ação, juntamente com a interação com outros profissionais, pode levar a uma forma mais avançada de autocrítica, uma reflexão sobre a “reflexão-na-ação”. Em vista disso, os profissionais podem não apenas pensar sobre suas ações, mas também sobre como eles refletem enquanto estão agindo, criando assim uma prática reflexiva mais elaborada e eficaz.

Sob estas perspectivas teóricas, optamos pela entrevista de autoconfrontação simples, que é a utilização dos registros visuais em que o professor atua em sala de aula como ferramenta de análise, reflexão e diálogo conjunta. Porém o diálogo acontece apenas entre o docente e o pesquisador. Estas entrevistas ocorreram após as observações das aulas ministradas pelos docentes e as análises das mesmas. Assim como as aulas observadas, as entrevistas de confrontação foram gravadas a fim de compor o produto educacional “A heterogeneidade na sala de aula” resultado do presente estudo.

Em um primeiro momento, analisamos exaustivamente as imagens das diversas aulas observadas. Durante as análises separamos as atividades realizadas pelas professoras nas macrocategorias, e depois nas microcategorias, elaboradas pelo estudo do grupo de pesquisa “Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas”⁵, referente às estratégias empregadas por docentes para lidar com as heterogeneidades. As atividades foram pré-selecionadas após a inserção no quadro de análises que continha essas macrocategorias e as microcategorias, conforme apresentado em anexo.

Logo após, assistimos novamente às observações gravadas das atividades e escolhemos o que consideramos as mais exitosas das práticas das docentes em relação ao ensino da leitura e/ou da escrita atendendo a heterogeneidade dos estudantes. Então, elaboramos questões que levassem as professoras a centrar o olhar para as questões abordadas na nossa pesquisa.

Os encontros para a entrevista de autoconfrontação simples foram realizados em duas oportunidades para cada professor participante do estudo. Na primeira oportunidade, mostramos a cena da(s) atividade(s) em que a professora atendia a heterogeneidade de conhecimento referente a leitura e/ou a escrita e dialogamos sobre a cena. Cada professora teve a quantidade de cenas selecionadas de acordo com a quantidade de estratégias interessantes para lidar com a heterogeneidade. Iremos descrever mais detalhadamente como se deu esse percurso no capítulo sobre a produção do produto educacional.

Na segunda oportunidade, organizado para as entrevistas de autoconfrontação, conversamos sobre atividades, estratégias e discurso, e suas contradições, ditas pelas docentes nas entrevistas iniciais e conversas realizadas durante o estudo. Para realização deste segundo momento, utilizamos os extratos das aulas observadas, as anotações das análises das entrevistas e dos momentos das conversas. As respostas e reflexões feitas pelas professoras nos ajudaram a entender as concepções subjacentes à sua prática em relação ao ensino da leitura, da escrita e da heterogeneidade.

⁵ “O grupo de pesquisa “Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas” foi coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e teve participação de 27 pesquisadores. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e seus impactos no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade.” (LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. 2023. p.12). O grupo produziu a coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”.

Registramos que todas as entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa foram feitas com gravação direta e anotações durante o encontro. Com a gravação, descrevemos todas as expressões orais. As anotações foram importantes para registrar gestos e expressões faciais dos docentes, além de anotar questões que apareceram durante a entrevista. Todas as entrevistas gravadas foram transcritas para relato e análises posteriores.

3.3.2 Avaliação diagnóstica e avaliação “final”

Ao longo deste estudo, realizamos duas avaliações nas turmas dos professores participantes. A primeira foi a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano e antes das observações das aulas. A segunda, que chamamos de avaliação “final”, foi aplicada durante os meses finais do ano letivo. Sendo assim, as diagnósticas tinham a intenção de conhecer os conhecimentos e habilidades dos estudantes sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética e leitura das turmas ao iniciar o ano letivo. Já as avaliações finais procuravam identificar os avanços dos estudantes nesses dois eixos da língua portuguesa e relacioná-los com as práticas dos mestres no que tange a seu ensino e ao atendimento à heterogeneidade de conhecimento nas duas respectivas áreas.

Concomitantemente à fase das entrevistas iniciais, foram realizadas atividades de avaliações diagnósticas dos níveis de conhecimento dos estudantes quanto a apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura de palavras e leitura de textos. As avaliações foram combinadas com os professores das turmas, seguindo a seguinte ordem: 1) a avaliação do sistema de escrita alfabética e leitura de palavras; 2) depois de identificarmos os estudantes alfabéticos realizamos a avaliação de leitura de textos; 3) em seguida, a avaliação de ortografia e por último a avaliação de produção de textos. Para fins desta investigação, identificamos a heterogeneidade de conhecimentos de cada turma, cujos dados foram analisados antecipando quais seriam as necessidades quanto ao ensino do sistema de escrita alfabética e de leitura.

Para Soares (2022) utilizamos os diagnósticos com o objetivo de identificar os conhecimentos já dominados pelos estudantes e as dificuldades que as crianças estejam passando por meio de seus erros. Esses erros são característicos do processo de aprendizagem e são eles que nos apontam a orientação para a intervenção necessária para que a criança avance no desenvolvimento das habilidades. Contudo, é preciso deixar claro que as avaliações diagnósticas exigem que se tenha definido claramente as metas a serem atingidas,

ou seja, quais habilidades pretende-se que a criança desenvolva para cada período no ciclo escolar.

Os instrumentos utilizados para a avaliação diagnóstica e na avaliação “final” dos estudantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética, da leitura de palavras e da leitura e compreensão de texto, foram retirados das sugestões de avaliação de acompanhamento dos processos de aprendizagem do caderno *Avaliação no ciclo de alfabetização: Reflexões e sugestões* do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O caderno é organizado com sugestões de atividades diagnósticas e reflexões sobre a avaliação no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Nas avaliações diagnósticas e finais foram utilizados os mesmos instrumentos.

Das turmas que investigamos duas são do ciclo de alfabetização (2º e 3º ano) e uma não (5º ano). Porém, consideramos que os instrumentos selecionados atendem ao objeto da pesquisa, visto que observamos a heterogeneidade de conhecimentos referentes à leitura e à apropriação do SEA em todas as turmas. Ressaltamos ainda, como foi discutido anteriormente, que o contexto social e histórico do período recente pós-pandemia do COVID-19 resultou em um impacto no desenvolvimento dos estudantes brasileiros na apropriação dos eixos da língua materna, aumentando o número de estudantes que não dominavam o sistema de escrita em todos os anos de ensino. Assim, visando abranger as turmas do 2º e do 5º ano, optamos pelo instrumento de avaliação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e de leitura de palavras elaborado para as turmas do 3º ano (ANEXO - A).

Os critérios avaliativos definidos para avaliação dos estudantes quanto às habilidades no eixo do SEA são os descritos no caderno do PNAIC (2012) e listados abaixo.

Quadro 4 - Habilidades do eixo do SEA descritos no caderno do PNAIC (2012)

CAPACIDADE
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto
Diferenciar letras de números e outros símbolos
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito

Fonte: PNAIC (2012).

Em relação ao instrumento destinado a avaliar a leitura de textos, a escolha foi realizar a atividade de leitura de textos elaborados para os 3º anos (ANEXO - B), nos terceiros e quinto ano. Além do que já foi citado no parágrafo anterior, as habilidades leitura do 3º ano são mais próximas do 5º ano, e vislumbramos a possibilidade de pontuar aspectos sobre a progressão da aprendizagem de leitura no final do ciclo de alfabetização e no final dos anos iniciais do ensino fundamental (E.F).

Para a avaliação da leitura de textos do 2º ano, aplicamos o instrumento elaborado para este ano (ANEXO - C). O entendimento do que é o desenvolvimento da habilidade leitora neste estudo corrobora com o que é defendido sobre leitura nos materiais do PNAIC (2012, p.14),

[...] a habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades.

Nessa perspectiva, as habilidades do eixo de leitura avaliadas nas atividades diagnósticas feitas pelos estudantes do 2º, 3º e 5º são as listadas abaixo.

Quadro 5 - Habilidades do eixo de leitura das avaliações diagnósticas

CAPACIDADE	ANO 2	ANO 3	ANO 5 ⁶
Reconhecer a finalidade do texto.	X	X	X
Localizar informações.	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto.	X	X	X
Elaborar inferência.	X	X	X
Estabelecer relação entre as partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).		X	X
Compreender o sentido de expressões / palavras do texto.		X	X
Estabelecer relação e intertextualidade.		X	X

Fonte: Baseado no PNAIC (2012)

Todos os critérios de leitura e apropriação do sistema de escrita alfabética foram observados tanto na avaliação diagnóstica, quanto na avaliação final. Assim, buscamos estabelecer um diálogo entre as necessidades iniciais de aprendizagem em apropriação do SEA e leitura das turmas observadas, as atividades desenvolvidas pelos professores participantes e os avanços alcançados pelas crianças dessas turmas ao longo do ano letivo.

⁶ As habilidades leitoras listadas pelo PNAIC são referentes apenas aos ciclos de alfabetização. Porém, como foi dito no texto deste trabalho, as habilidades de desenvolvimento da compreensão leitora presentes no instrumento de avaliação do 3º ano contemplavam o que queria ser observado no 5º ano. Por isso, acrescentamos a coluna do 5º ano Quadro das habilidades leitora do PNAIC (2012).

Outro fator que levamos em consideração na análise desses dados foi a orientação estabelecida pela Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2021) no que tange às habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na área de Língua Portuguesa nos anos de ensino e eixos específicos deste estudo, uma vez que, esse documento que rege a rede de ensino onde aconteceu a pesquisa, e os professores participantes apontaram durante as entrevistas este documento como recurso utilizado para o planejamento das suas aulas.

Para as habilidades específicas de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética observamos o que diz a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RMER, 2021) sobre esse eixo do componente curricular de Língua Portuguesa do 1º, 2º e 3º ano. Em se tratando do tema desta pesquisa, consideramos necessário acrescentar as habilidades do 1º ano da proposta por este ser o primeiro ano do ciclo de alfabetização e nele constar as habilidades iniciais para a apropriação do SEA. Registramos que neste quadro não há menção as habilidades referentes a apropriação do sistema notacional alfabético no 5º ano, pois se supõem e espera-se que tais aprendizagens estejam consolidadas ao final ciclo de alfabetização. Abaixo o Quadro 6 com o extrato da Política de Ensino da RMER (2021) referente as habilidades de apropriação do SEA que consideramos durante as análises deste trabalho.

Quadro 6 - Conteúdos e saberes do SEA da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

Objetivos de aprendizagem	Conteúdos e saberes	Turmas		
		1º	2º	3º
Diferenciar letras de números e de outros símbolos. Distinguir letra, sílaba e palavra.	Signos do Sistema de Escrita Alfabético e as relações grafema / fonema.	X		
Identificar semelhanças sonoras iniciais (aliteração) e finais (rimas). Comparar palavras quanto ao tamanho. Realizar contagem das sílabas nas palavras.	Estudo comparativo entre letras, sílabas e palavras.	X		
Compreender a relação letra/som (ou grafema/fonema) na grafia das palavras). Compreender os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita silábico-alfabética.	Princípios e conceitos do Sistema Alfabético da Língua Escrita.	X		
Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas de imprensa e cursiva.	Diversas Grafias do alfabeto (letras cursivas e de imprensa.		X	
Ler e Escrever , percebendo que uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo de sua posição na palavra.	Princípios básicos do sistema de escrita alfabética. (semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, valores sonoros convencionais das letras).		X	
Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética, e com apoio do (a) professor (a), as convenções ortográficas.	Regularidades diretas e contextuais na grafia de palavras, com escrita autônoma e/ou compartilhada.		X	
Escrever o próprio nome com apoio de modelos, e da orientação docente, relacionando-o à escrita				

de outras palavras.	O nome próprio.	X		X
Escrever o próprio nome com autonomia, relacionando-o à escrita de outras palavras.				
Compreender os princípios do sistema de escrita, escrevendo pequenos textos, utilizando a hipótese de escrita alfabética com domínio das convenções ortográficas.	Princípios básicos do sistema de escrita alfabética (semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras, valores sonoros convencionais das letras).			X
Usar a ordem alfabética na organização de palavras em diferentes gêneros e suportes textuais.	Ordem alfabética			X

Fonte: Extrato da Política de Ensino da RMER (2021).

Em relação a leitura na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RMER, 2021) há um panorama dos três anos do Ensino Fundamental (E.F) participantes da pesquisa, já que este eixo percorre todos os anos do ensino. O Quadro 7 mostra os objetivos de aprendizagem e os saberes a serem ensinados nas turmas do 2º, 3º e 5º do E.F.

Quadro 7- Conteúdos e saberes do eixo leitura da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife

Turmas	Objetivos da aprendizagem	Conteúdos e Saberes
2º ano	Identificar as características e função social dos diferentes gêneros textuais; Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas; Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas; Participar de leitura de textos coletivos, produzidos em sala de aula, desenvolvendo estratégias de leitura, e posicionando-se criticamente; Identificar título, suporte dos gêneros estudados, antecipando sentidos, e ativando conhecimentos prévios, relativos aos textos; Estabelecer relações de sentido entre as ilustrações e o assunto do texto; Ler com apoio de leitor(a) mais experiente e/ou com autonomia (3º ano), textos que tratem da diversidade da cultura brasileira, herdada de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias; Reconhecer no texto, seres que atuam como personagens; Ler e compreender os elementos iconográficos presentes nos diferentes gêneros textuais; Compreender a sequência lógica em quadrinhos e tirinhas. Ler, com a ajuda do(a) professor(a), textos jornalísticos que circulem na mídia impressa e digital, e na esfera de circulação do jornalismo.	1. Estratégias de leitura: elementos de contextualização do suporte, antecipação, predição, contexto, dentre outros; 2. Aviso, bilhete, convite, carta pessoal, biografia, instruções de montagem, regras de jogos, receita culinária, entre outros; 3. Função social e características, e elementos do suporte; 4. Textos não verbais: finalidade, tema, características dos diferentes suportes; 5. Contos populares, conto de fadas, acumulativos, conto maravilhoso, conto de origem africana, lendas de origem indígena, fábulas tradicionais e de origem indígena e africana, entre outros; tema central; ideias secundárias; aspectos constitutivos do gênero: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador; 6. Gráfico, mapa e tabela. Elementos iconográficos, presentes no gênero; 7. Tirinhas, história em quadrinhos: recursos linguísticos e estilísticos. Linguagem verbal, e não verbal (poemas visuais e concretos); 8. Textos publicitários: elementos constitutivos do suporte textual; adequação das formas gráficas das letras, ilustrações, cores, organização, e disposição do texto no papel, em função dos objetivos comunicativos.
	Identificar as características e função social dos diferentes gêneros textuais. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros	1. Regras de jogos, instruções de montagem, receita culinária: disposição gráfica, e organização do

3º ano	e temáticas. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas. Antecipar ideias, formulando hipóteses, a partir dos contextualizadores. Ler, textos jornalísticos que circulam na mídia, impressa e digital, na esfera de circulação do jornalismo. Ler, textos que tratam da diversidade da cultura brasileira, herdada de africanos e indígenas, bem como textos de diferentes culturas e etnias. Compreender a sequência dos fatos no enredo. Compreender os elementos iconográficos, presentes em gráficos, tabelas e mapas. Compreender a função social, elementos iconográficos, e sequência lógica em quadrinhos e tirinhas. Relacionar a linguagem verbal à não verbal, presente nas tirinhas e nos gibis. Relacionar os significados das palavras dicionarizadas, ao contexto semântico e linguístico do texto. Ler textos e jogos em sites e blogs na Internet.	texto no suporte. 2. Poema, canção popular: ritmo e sonoridade, rima. 3. Rótulo, anúncio, bilhete, agenda, carta pessoal, diário, biografia, entre outros. 4. Função social, características e elementos de suporte. 5. Notícia, reportagem: assunto do texto; sujeitos dos fatos; localização temporal; localização espacial; ordem e sequência lógica dos fatos; características do suporte textual, com ilustrações, e outros recursos gráficos. 6. Contos modernos, contos populares, contos de fadas, acumulativos, assombração, conto maravilhoso, conto de origem africana, lendas de origem indígena, fábulas tradicionais e de origem indígena e africana, narrativa de aventura, entre outros. 7. Tema central: ideias secundárias; e aspectos constitutivos do gênero (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). 8. Gráfico, mapa, tabela: elementos iconográficos. 9. Tirinhas, quadrinhos: elementos iconográficos. 10. Verbete de dicionário: significados das palavras e grafia das palavras. 11. Organização dos verbetes no dicionário. Gêneros digitais: elementos iconográficos.
5º ano	Identificar as características e função social dos diferentes gêneros textuais. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas. Ler, com autonomia, os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, compreendendo a temática e o objetivo comunicativo. Compreender a sequência dos fatos no enredo. Reconhecer as mídias digitais, como fonte de aprendizagem e lazer, e acessá-las com objetivos pré-estabelecidos. Pesquisar, no dicionário, os significados básicos das palavras, e escolher a acepção mais adequada ao contexto de uso. Compreender e interpretar os recursos visuais, utilizados no gênero publicitário. Conhecer e valorizar textos de diversas culturas e etnias, incluindo os da literatura africana, indígena e latino-americana, traduzidos para Língua Portuguesa. Ler textos literários, percebendo a plurissignificação da linguagem poética. Reconhecer, em diferentes suportes e gêneros, tese, ponto de vista e argumentos, discutindo problemas que demandam tomadas de posição. Reconhecer, no texto, seres que atuam como personagens. Compreender prescrições, instruções e perguntas de	1. Gêneros digitais: elementos iconográficos. 2. Verbete de dicionário: características e organização do suporte, organização dos verbetes. 3. Rótulo e anúncio: finalidade, organização do texto no suporte, elementos constitutivos do gênero no dicionário. 4. Conto, crônica literária, romance, contos modernos, contos populares, contos de fadas, acumulativos, assombração, conto maravilhoso, conto de origem africana, lendas de origem indígena, fábulas tradicionais e de origem indígena e africana, narrativa de aventura, entre outros. 5. Elementos da narrativa: personagem, enredo e narrador, tempo e espaço, sequência lógica dos fatos, características físicas e psicológicas das personagens. 6. Poema, canção popular: subjetividade, conotação, musicalidade. 7. Elementos constitutivos dos gêneros: título, verso, estrofe, ritmo, musicalidade. 8. Fato e opinião presentes em textos de diferentes gêneros e temáticas. 9. Tirinha, história em quadrinhos: recursos linguísticos e estilísticos, linguagem

	formulários e questionário simples. Reconhecer a função social e elementos constitutivos dos textos de divulgação científica. Conhecer os elementos composicionais e usos dos gêneros textuais, biografia e autobiografia.	verbal, e não verbal, e seus múltiplos sentidos; ordem lógica dos fatos no texto. 10. Formulários e questionários: finalidade do gênero, características e elementos da linguagem (vocabulário impessoal); características do suporte. 11. Regras de jogos, receita culinária: características e elementos do suporte. 12. Texto de divulgação científica: elementos constitutivos do gênero, biografia, autobiografia entre outros. 13. Biografia, autobiografia entre outros. Função social, características e elementos do suporte.
--	--	--

Fonte: Extrato da Política de Ensino da RMER (2021).

3.3.3 As observações

Nesta pesquisa, como já pontuamos anteriormente, foram realizadas observações de aulas com a intenção de identificar, analisar e mapear o que as professoras faziam para lidar com as heterogeneidades de conhecimento dos estudantes quanto às habilidades de leitura e apropriação do SEA. As observações ocorreram em uma escola da rede municipal do Recife, campo de atuação docente da professora-pesquisadora.

Como foi dito anteriormente, os anos de ensino escolhidos para este procedimento foram o 2º, 3º e 5º ano do Ensino Fundamental (EF), resultando em onze observações da turma do segundo ano e dez observações em cada uma das duas últimas turmas.

A seguir, apresentamos a Tabela 3, com as turmas que observamos, suas respectivas professoras e a quantidade de observações que realizamos em cada uma delas:

Tabela 3 – Quantidade de aulas observadas por mês durante o ano letivo 2023

PERÍODO	PROFESSORA - A	PROFESSORA - B	PROFESSORA - C
JANEIRO			
FEVEREIRO	-	-	-
MARÇO	-	-	-
ABRIL	2	-	-
MAIO	8	3	-
JUNHO	1	6	-
JULHO	-	1	5
AGOSTO	-	-	-
SETEMBRO	-	-	-
OUTUBRO	-	-	-
NOVEMBRO	-	-	3

DEZEMBRO	-	-	2
TOTAL	11	10	10
TOTAL GERAL DE AULAS: 31 AULAS			

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A escolha do campo onde foi realizada a observação, e consequentemente das professoras participantes da pesquisa, decorreu da vontade da pesquisadora professora de compartilhar as aprendizagens vivenciadas durante o curso stricto sensu do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) com os seus pares e assim proporcionar melhorias no desenvolvimento referente às habilidades da língua materna das crianças que a escola atende, uma vez que este estudo é decorrente de reflexões, experiências, trocas e observações oriundas do tempo da professora pesquisadora nesta escola.

Já em relação aos anos de ensino - 2º, 3º e 5º ano - definidos para observação, foi motivado por possibilitar analisarmos a progressão das habilidades de leitura e escrita no avanço do ano escolar e por acreditarmos que nestas turmas há grande heterogeneidade de conhecimentos no que concerne à apropriação do SEA e dos níveis de leitura. No tocante à última motivação, além das características específicas do ciclo de alfabetização, escolhemos também o 5º ano por considerar o tempo pandêmico, que impediu os estudantes desse ano de terem aulas presenciais por quase dois anos.

Ao discorrer sobre os anos de ensino observados e analisados no presente trabalho, destacamos alguns aspectos e reflexões em relação à relevância de se investigar o 3º e o 5º do Ensino Fundamental apontado no grupo de pesquisa *Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares*⁷ a qual este projeto está vinculado.

Um dos aspectos é compreender as particularidades das habilidades da leitura e da escrita a serem ensinadas nesses anos de ensino, para assim aprofundarmos os estudos sobre as necessidades dos estudantes no período pós-alfabetização. Outro aspecto importante ao se

⁷ Sob a coordenação das professoras de Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Pessoa e Maria Lúcia Figueiredo Barbosa este projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar o ensino da Língua Portuguesa nos anos 3º a 5º do Ensino Fundamental no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das articulações com outros componentes curriculares. Seus objetivos específicos contemplam análise de teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, entrevistas e aulas de docentes com foco nos objetivos de aprendizagem do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, comparando-os aos objetivos dos dois primeiros anos desta mesma etapa de ensino, assim como nas estratégias didáticas para lidar com o ensino da leitura e da escrita, ao tratamento da heterogeneidade em sala de aula e das relações com o ensino de conteúdos de outros componentes curriculares.

investigar esses anos de ensino, apontado pelo referido grupo de pesquisa, é entender o que ocorre nas turmas do 3º e 5º ano com as crianças que não consolidaram as aprendizagens sobre o Sistema de Escrita Alfabética nos dois primeiros anos. Acreditamos que tais reflexões e observações fornecem importantes informações e análises sobre a relação ensino-aprendizagem e a progressão das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pensando em todos os aspectos supracitados, optamos por produzir dados na modalidade de observação direta, já que a intenção foi focalizarmos nas ações diretas dos professores, como a interação professor e estudantes, a mediação dos professores diante dos objetos ensinados e conhecimento dos alunos, os materiais escolhidos e etc. Logo, justifica-se a escolha pelo procedimento de observação direta, pois esta é uma atividade pautada por registros de usos de materiais, comportamentos e padrões dos sujeitos estudados. Tal procedimento é relevante, pois existe uma variedade de eventos de suma importância que carecem de ser observados *in loco*, percebidos e registrados na situação concreta e no tempo vigente em que acontecem (MINAYO, 2013).

O que para nós foi crucial na escolha deste procedimento, diante dos objetivos da pesquisa e sujeitos dela participantes, é o que Lüdke e André (2018, p. 31) apontam,

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema.

Em virtude disso, tentamos compreender as ações dos docentes a partir de suas próprias experiências, suas opções e o porquê delas, visando oferecer reflexão-ação para os mesmos envolvidos na pesquisa, inclusive a professora pesquisadora. Além disso, buscamos oferecer contribuições para entender a relação ensino aprendizagem na área de língua materna, principalmente no tange à leitura e à aprendizagem do sistema notacional.

Registramos as nossas observações em diário de bordo, videogravação, gravação de áudio e fotos. A técnica de registro diário de bordo, ou diário de campo, foi contínua e categorizada. Antes de ir a campo, foi elaborado um planejamento cuidadoso e um roteiro flexível de observação, sendo as observações previamente combinadas com os sujeitos participantes e o roteiro sistemático direcionando o olhar para o objeto investigado. (DANNA; MATOS. 2015; LÜDKE e ANDRÉ, 2018). O roteiro foi elaborado no âmbito do

grupo de pesquisa já citado, que o utilizou para a produção de outros dados da pesquisa a que essa está vinculada.

Com relação às técnicas para o registro de gravação de áudio e videogravação, utilizamos o primeiro para gravar a aula no geral, como maior garantia de registro da aula. No entanto, os relatórios de aula foram elaborados, sobretudo, com base nas videogravações, que aconteceram com o uso de duas câmeras, na maioria das vezes. Uma câmera ficava fixa na frente da sala de aula, captando as interações dos estudantes, e a outra atrás, com a pesquisadora, com foco nas professoras. As gravações das aulas foram essenciais, pois garantiram a captação dos detalhes da mediação das professoras frente às atividades propostas, as interações professor e estudantes e as interações dos estudantes entre si.

A gravação em vídeo também oportunizou a etapa de autoconfrontação dos professores participantes para reflexão da sua prática, bem como a construção do produto educacional decorrente deste estudo. Possibilitou que a pesquisadora professora pudesse rever as aulas quantas vezes foram necessárias. Para Ferreira (2013, p.28)

Uma das vantagens da observação videogravada é que o pesquisador pode rever as cenas, atentando para os detalhes das interações. Pode ter acesso diretamente ao que é feito e não apenas aos relatos sobre o que, supostamente, teriam feito. A filmagem é uma estratégia utilizada como um instrumento que complementa a ação da observação do pesquisador.

No decorrer das observações nem sempre foi possível utilizar todos os instrumentos escolhidos para registro. No início, por exemplo, a pesquisadora professora percebeu as professoras participantes inseguras com a utilização de câmeras, ainda que elas tenham dado a autorização para tal, e, então, optou pelo uso do gravador de áudio e do diário de campo. Em outros momentos, alguns instrumentos de gravação (de vídeo ou voz) apresentaram problemas técnicos, não sendo possível gravar a aula em um deles ou não sendo audíveis as vozes gravadas. No entanto, em todas as aulas observadas houve sempre dois registros provenientes dos instrumentos de gravação e o diário de campo.

Os registros realizados através das observações foram descritivos e reflexivos. O registro descritivo narrou o que aconteceu no campo de observação; os sujeitos, as atividades realizadas, as intervenções do professor durante as aulas, os diálogos, a organização de materiais e dos alunos, o tempo dedicado a cada tipo de atividade. No registro reflexivo constam as impressões, análises, ideias, perguntas, reações, dúvidas e emoções do pesquisador (SILVA, 2016; LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Após as observações foram elaborados relatórios descritivos de cada aula observada, agregando informações do diário de campo e das gravações das aulas. Quando foi necessário, cruzamos as informações dos diferentes instrumentos de gravação. Os relatórios, além da transcrição dos momentos da aula julgados pertinentes para o objeto de pesquisa, continham as sínteses das atividades com o seu componente curricular. Quando o componente era Língua portuguesa era inserido o eixo de ensino, a forma de agrupamento das atividades e os materiais utilizados durante a aula. Isso auxiliou na análise dos dados, escolha das cenas para reflexão pelas professoras participantes e na construção de quadros e tabelas com base nos objetivos deste estudo.

Para melhor entendimento do registro das aulas, o roteiro será apresentado em apêndice (APÊNDICE - D).

Com a intenção de manter o anonimato de professores e estudantes, definimos chamar as professoras conforme as letras do alfabeto, sendo Professora A ou P.A referente à professora do 2º ano; Professora B ou P.B era a professora do 3º ano e Professora C ou P.C era a docente do 5º ano. Os estudantes, nos trechos das aulas transcritos na dissertação, vamos nos referir a “Aluno” e um número em sequência quando precisar indicar que são diferentes estudantes falando; “Alunos”, quando for para indicar que muitos falaram ao mesmo tempo e “Alunos/Alguns” quando poucos estudantes interagiram naquele momento específico.

3.4 O campo e os sujeitos da pesquisa

Neste tópico vamos apresentar o campo onde foi realizada a pesquisa, algumas de suas características, o local onde está inserido e os docentes que atuam e aceitaram participar deste estudo. Além disso, relatamos os fatores que trouxeram mudanças em relação ao nosso percurso metodológico e refletiram nas práticas pedagógicas dos professores.

3.4.1 O espaço e o tempo

A instituição que a pesquisa foi realizada fica localizada na periferia da Zona Norte do Município do Recife, no bairro de Campo Grande, na parte próxima ao limite do município de Olinda. Sua localização permite atender, além das crianças das comunidades de Campo Grande, as crianças das comunidades dos bairros de Campina do Barreto, Arruda, Chão de Estrelas, Hipódromo, Peixinhos e Sítio Novo.

Boa parte das crianças que fazem parte da comunidade escolar vive em situação de vulnerabilidade social. Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife (2005) a área do bairro de Campo Grande é dividido em duas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH), uma unidade apresenta valores de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais altos e outra parte, onde a escola está inserida, apresenta IDH considerado baixo. Bitoun (2005) explica a diferença no desenvolvimento nesta microrregião através da sua constituição histórica, pois durante o século XX, terrenos situados mais distantes das linhas de bonde, e mais próximos a áreas alagadas e mal drenadas, e por isso não valorizados, foram ocupadas por mocambos e assentamentos. Gilberto Freyre (2000, p. 261) em seu livro *Sobrados e Mucambos* relata que os mucambos abrigava os negros que fugiam da escravidão, e/ou o livre e brancos e pardos em situação social de vulnerabilidade.

Nos dias atuais percebemos traços da história do lugar na paisagem e na situação social da população, localizada nas redondezas da escola. A construção histórica dialoga com a atualidade. No entorno da escola há uma área residencial bem movimentada, em ruas paralelas ainda há residências que lembram os mucambos. Existe também um pequeno comércio local com diversas barraquinhas e vendas nas casas dos próprios moradores. O maior comércio fica para a parte de Olinda, dois quarteirões após a escola. Lá tem padaria, lojinhas, supermercado, farmácia, entre outros. Próxima a escola, há uma fábrica de roupas, que emprega muitas mães da comunidade. No final de 2022 até início de 2023, a fábrica entrou em um processo de demissões, mas em meados do último ano citado, voltou a operar normalmente.

A escola é de grande porte e acolhe crianças a partir dos quatro anos de idade nas salas da Educação Infantil, até o 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A instituição possui uma grande área externa, principalmente na parte de trás, porém não utilizada, pois não oferece condições de uso. A instituição é dividida em duas partes, uma fica no térreo e a outra no primeiro andar. No térreo da escola, na área da frente, fica a cozinha, a secretaria, a direção, a coordenação, a biblioteca, os banheiros para as crianças maiores, os banheiros para os funcionários, o depósito, o pátio e quatro salas de aulas de frente e ao lado do pátio. Existia uma brinquedoteca, porém foi transformada em sala de aula para atender alunos de projetos incluídos nas ações da instituição, e hoje é uma mais uma sala de aula. No pátio tem um palco onde acontecem as apresentações e mesas que servem como refeitório ou espaço para estudo. Ainda no térreo, à frente da escola, tem a parte onde ficam as turmas do 1º ano. Nessa área, há banheiros para as crianças menores, a sala do AEE (Sala

de Atendimento Especializado), a sala dos professores e seis salas de aula. No primeiro andar ficam apenas as salas de aula. São sete salas no total. Atualmente a escola passa por uma reforma e requalificação do espaço.

O horário escolar é organizado da seguinte forma: pela manhã, as aulas iniciam-se às 07h30min e terminam às 11h40min, sendo o tempo de 20 minutos desse horário destinado à merenda. O horário da tarde começa às 13h30 e encerra-se às 17h40min, possuindo a mesma dinâmica para merenda. A escola não possui recreio, pois não tem funcionários suficientes para observar as crianças e nem espaço habitável para tal prática.

Durante o ano letivo de 2023, período em que a produção de dados foi realizada, aconteceram fatos que impactaram os caminhos da pesquisa, principalmente no que tange ao cronograma de observações das aulas e ações da reflexão decorrentes delas. O primeiro fato que alterou o percurso foi a greve dos professores da rede do Recife na campanha salarial daquele ano. O segundo fato foram as chuvas e, conseqüentemente, os alagamentos que ocorreram na região metropolitana do Recife, o que diminuiu substancialmente a frequência dos estudantes e ocasionou alguns poucos dias de ensino remoto, por impossibilidade dos professores e estudantes se deslocarem até o local de trabalho ou a própria escola funcionar, devido aos alagamentos nas ruas do seu entorno.

Logo após, o evento que mais refletiu nos caminhos percorridos da pesquisa foi a requalificação da escola, pois no ano de 2023 várias escolas da Rede Municipal do Recife estavam em processo de restauração. A escola começou o seu processo de reforma em março de 2023, mas foi no início do segundo semestre do ano em questão que este fato impactou a todos da instituição. Devido às obras, foram muitos dias letivos em formato de ensino remoto, em dias sequenciais e depois com uma parada específica. Além do período de ensino em formato remoto, para voltar ao formato presencial, a escola e os professores organizaram outras áreas da escola, adaptando alguns espaços para serem salas de aula.

Por último, houve um furto dos fios de energia, deixando a escola mais alguns dias em aula remota. Devido a este fato, e outros problemas decorrentes dele, somado à continuidade das obras, o restante do ano teve a redução da carga horária nos dias letivos.

3.4.1.1 A sala de aula da professora A - 2º ano

No início do ano letivo do ano de 2023, a sala de aula do 2º ano C da Professora A tinha o formato de um retângulo e era bastante ampla. Ela fica localizada em frente à entrada da escola e ao lado da escada que levava ao primeiro andar. Ao entrar na sala, vemos na

parede de trás, o cantinho da leitura. O suporte para organização dos livros de história é feito de tecido jeans (antigas calças usadas) com desenhos, letras e números colados em cada divisória, onde são colocados. Este material jeans é pendurado no pallet que fica preso na. Ainda na parte de trás, colado em um lado da, tinha um cartaz com os números de um a cem e ao lado um outro cartaz com os algarismos de 0 a 9. Um pouco mais afastado tem umas palavras coladas, trabalhadas em dias anteriores, e um cartaz com um texto também já trabalhado em sala de aula. Do outro lado do cantinho da leitura, havia um outro cartaz produzido pelos estudantes sobre “A paz”.

Na lateral tem outro cartaz com um trabalho escolar exposto. Ao lado dessa existe um suporte com a oração do “Pai Nosso” e um cartaz de carnaval, produzido com as crianças para o estandarte da festividade da escola. Ainda neste lado da sala de aula, durante o período de observação foi colocado um painel com os aniversariantes dos estudantes do 2º ano, porém, até o final das observações o painel não havia sido finalizado.

Em frente ao cantinho da leitura ficava o quadro branco da sala de aula. Nas laterais do quadro tem um espaço de gesso complementado por caixas de papelão que deixa esses espaços mais uniformes. Em um dos lados havia três palavras coladas. São elas: Juçara (o nome da professora), sapo e escola, as duas últimas palavras estão marcadas com divisão silábica. Nas laterais do quadro - uma de cada lado- a professora colocou as duas listas das turmas da manhã e da tarde. As listas das turmas eram formadas com os dois primeiros nomes das crianças dos 2º anos.

Na parte de gesso, embaixo do quadro, geralmente eram colocados apagador, piloto, garrafa com álcool e garrafas de beber água. Na parte superior do quadro estão o alfabeto, acima dele tem o nome “Alfabeto”. Na frente do quadro, próximo a porta, ficava a mesa da professora. Na lateral da porta, estão um armário maior, onde a professora coloca a lista do primeiro nome das crianças, com os números ao lado de cada nome, indicando a quantidade de crianças na turma. Logo após esse armário tinha uma mesa e três cadeiras. Na mesa tem uma caixa grande com um material dentro. Há também uma estante com diversos jogos e os livros didáticos das duas turmas (da manhã e da tarde). Ao lado da estante tem outro armário, e em cima dele mais jogos.

Figura 1- Sala de aula da Professora A



Fonte: Acervo da autora (2023).

3.4.1.2 A sala de aula da Professora B - 3º ano

A sala de aula do 3º ano A da Escola Municipal Jandira Botelho Pereira da Costa fica localizada no 1º andar da escola. É a sala que fica de frente a escada. Assim que entramos no espaço vemos a mesa da professora perto da porta. Na parede ao lado da porta fica a TV. Atrás da mesa da professora fica o quadro. Em frente ao quadro as mesas e cadeiras das crianças. Na parte de trás da sala ficam dois armários grandes, uma estante e um armário em formato de cubo. Na estante ficam empilhados jogos, material pedagógico e alguns livros. Na sala de aula há dois ar-condicionados e dois ventiladores presos na parede.

Na parede que fica de frente as carteiras das crianças, em um lado do quadro fica um banner com os números de 0 a 100 e do outro lado do quadro fica um banner com o “Silabário das dificuldades ortográficas”. Embaixo do quadro tem dois cartazes com texto, um cartaz com o texto “Meu limão, meu limoeiro” e o outro cartaz com o texto “Gata pintada”. Espalhado pelas paredes da sala há; um banner de consciência fonológica (espaço para colocar desenho, palavra, letra inicial, letra final, quantas letras e quantas sílabas), um banner com alfabeto simples (as letras do alfabeto e ao lado suas sílabas), um cartaz de formas geométricas, um cartaz de alfabetização visual, um cartaz com alfabeto ilustrado e um cartaz

com correspondência numérica até 20 (números até vinte com a quantidade, separados por dezena e unidade).

Figura 2- Primeira sala de aula da Professora B



Fonte: Acervo da autora (2024).

A partir da sexta observação o 3º ano passou ocupar outra sala de aula devido ao processo de requalificação da escola. A sala ocupada pela turma em questão foi a sala de recursos, a do Atendimento Especializado Educacional (AEE). Essa sala fica ao lado dos banheiros das crianças da Educação Infantil e do 1º ano do ciclo de alfabetização. A sala é bem pequena e quente, mesmo possuindo um ar-condicionado. Dentro da sala tem um banheiro que não foi utilizado. A sala também tem uma porta de saída da escola.

Na sala de aula foi colocado um quadro, que fica de frente para a janela. No período em quem a turma do 3º ano frequentou esse espaço, as cadeiras das crianças ficavam organizadas de frente para o quadro, em três filas, com as cadeiras coladas umas às outras devido à falta de espaço. Tem uma mesa pequena, ao lado da porta de saída, onde a professora ficava sentada. Uma mesa maior, específica para professores, foi colocada embaixo da TV. Nela, a professora guardava os livros das crianças e outros materiais que utilizava. A sala de aula não possuía nenhum cartaz e nem outro material tipo de material exposto na parede.

Figura 3- Segunda sala de aula da Professora B - 3º ano



Fonte: Acervo da autora (2023)

3.4.1.3 A sala de aula da professora C - 5º ano

A sala de aula da professora do 5º ano A ficava localizada no 1º andar da escola. É a primeira sala do lado direito da escada. Assim que entramos víamos a mesa da professora perto da porta, e de frente para a porta fica o armário de cimento e portas de madeira da professora do horário da manhã. O quadro ficava atrás da mesa da professora, próximo à porta e de frente para as crianças. As mesas e cadeiras das crianças ficavam organizadas em dois formatos de U, uma dentro da outra. No fundo da sala, atrás das bancas das crianças, tinha o armário da professora da tarde. Na parede, do lado direito da mesa da professora, estava a TV e mais acima dela um dos dois ar-condicionados.

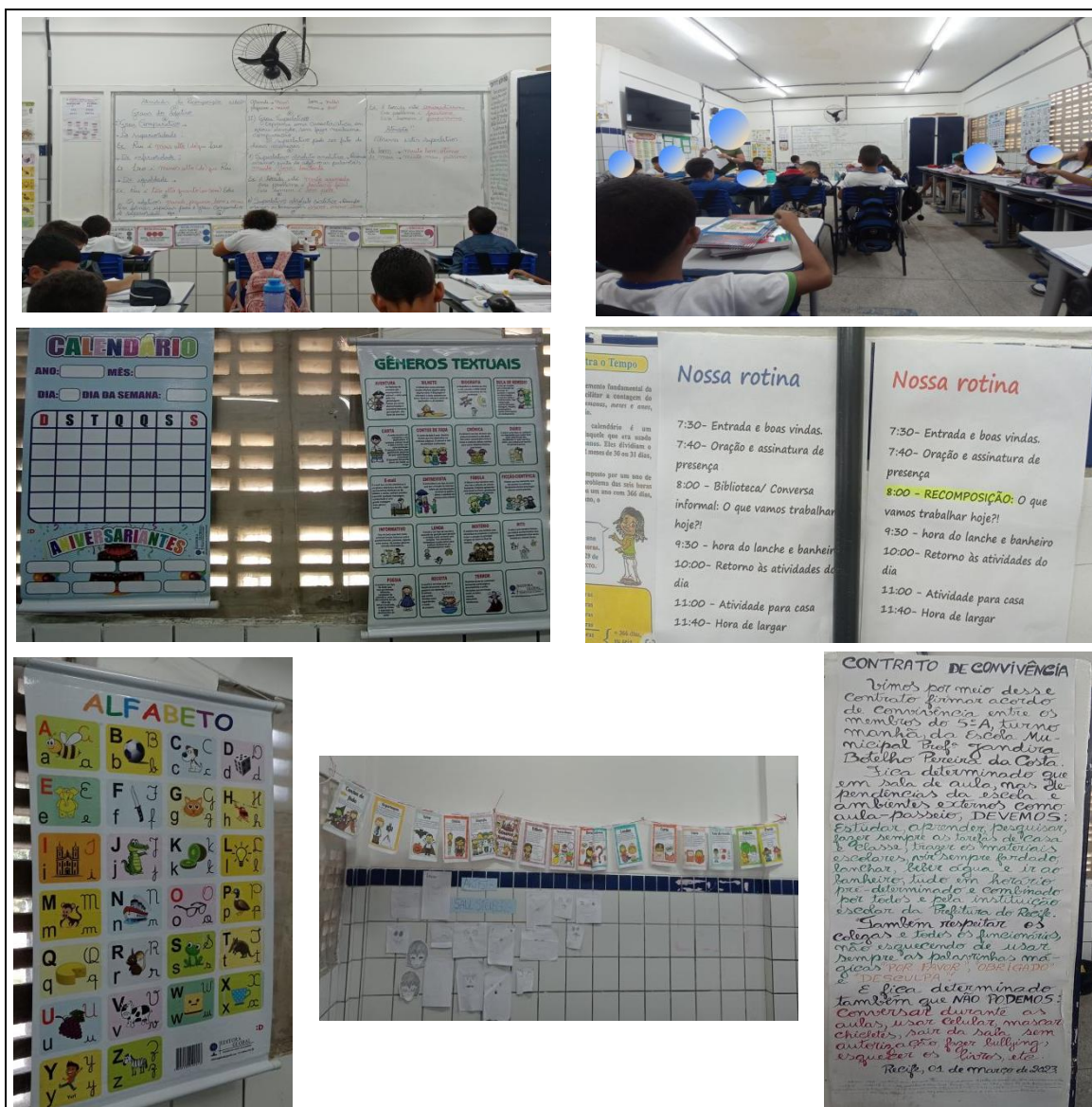
Havia cartazes de papel ofício, cartolina e em formato de banner espalhados pelas paredes. Embaixo do quadro tinha alguns cartazes pequenos (do tamanho de folha de ofício cada) sobre os sinais de pontuação. Ao lado do quadro, perto da porta, havia um cartaz com o alfabeto. Colado no armário, localizado em frente a porta, tinha um cartaz de regras de convivência das crianças do 5º ano A. Esse cartaz foi construído com as crianças e registrado pela professora. Todos os alunos da turma assinaram embaixo do cartaz.

Embaixo da televisão ficava um cartaz com a tabuada de multiplicação, um cartaz de estudo dos descritores e outro sobre o calendário. Mais próximo a mesa da professora tem duas folhas de ofício, cada uma com uma rotina diferente da turma. São dois cartazes para rotina porque a turma possui duas rotinas diferenciadas durante a semana; uma rotina registra a dos dias de “recomposição de aprendizagem” e a outra é sem a recomposição.

No fundo da sala de aula tinha um varal com vários tipos de gêneros textuais. A professora da manhã informou que foi colocada pela professora da tarde. Embaixo desse varal havia uma atividade de releitura dos alunos da tarde.

Os cartazes em formato de banner ficavam espalhados pela sala de aula. Também havia um banner com o alfabeto, um banner de “silabário das dificuldades ortográficas”, um banner com os sinais de pontuação, seus símbolos e nomes, um banner de calendário que não estava preenchido e um banner com os números por extenso e com Algarismos até 100.

Figura 4 - A sala da aula da Professora do 5º ano



Fonte: Acervo da autora (2023)

3.4.2 As professoras participantes

As professoras participantes deste estudo são parceiras de trabalho da professora pesquisadora, como já foi citado. Os critérios de escolha para a participação na pesquisa foram: atuar nas turmas do 2º, 3º e 5º ano, serem professoras atuantes em reuniões

pedagógicas, ser acessível nas trocas entre colegas e ter interesse em participar das etapas da pesquisa.

Registramos que, por escolha nossa, por pensarmos no objeto da nossa pesquisa, optamos por incluir os perfis das turmas observadas no primeiro capítulo da análise dos dados.

Abaixo, apresentamos um quadro com um resumo do perfil de cada docente. Em seguida, tecemos mais detalhadamente suas experiências profissionais e algumas impressões da professora-pesquisadora decorrentes das observações e dizeres das docentes.

Quadro 8 - Perfil das professoras e etapas participação na pesquisa

PROF ^o	AN O	FORMAÇÃO	IDADE/ EXPERIÊNCIA	ETAPAS DE PARTICIPAÇÃO	
				INVESTIGATIVA	PRODUTIVA
Prof. A	2 ^o	Formação no Magistério; Graduação em Pedagogia e Especialização em Avaliação Educacional e da Aprendizagem	63 anos de idade; 30 anos de experiência.	X	X
Prof. B	3 ^o	Graduação em Pedagogia; Especialização em Docência do Ensino Superior	41 anos de idade; 19 anos de experiência.	X	X
Prof. C	5 ^o	Licenciatura plena em Psicologia; Especialização em Gestão Democrática e Coordenação Pedagógica	54 anos de idade; 20 anos de experiência.	X	X
Prof. PES⁸.	3 ^o	Formação no Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Cultura Pernambucana e Mestranda.	39 anos de idade; 23 anos de experiência.	---	X

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

⁸ Como já dito anteriormente, esta pesquisa compõe uma investigação ampliada, e os dados da turma e o perfil da professora pesquisadora irão compor o corpus da pesquisa geral, denominada “Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares”, sob a coordenação das professoras Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Pessoa e Maria Lúcia Figueiredo Barbosa.

3.4.2.1 A Professora A - 2º ano

A Professora A, no período em que coletamos os dados para pesquisa, tinha sessenta e quatro anos e trinta anos de experiência docente. Desses 30 anos de experiência, a mesma relata que entre 15 e 20 anos foram dedicados às turmas de alfabetização. Ela já ensinou em turmas do 1º ao 5º ano, mas declarou que “Se pedir para escolher, eu escolho alfabetizar”. A docente é efetiva na rede municipal do Recife e possui acréscimo de carga horária, por esse motivo ensina nos horários da manhã e à tarde; em 2023 em ambos os turnos lecionava no 2º ano. Ela também é aposentada da rede estadual de Pernambuco (PE), onde exerceu a profissão, em sala de aula, por vinte e seis anos.

A docente possui graduação em Pedagogia pelo Programa Especial de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) da Universidade de Pernambuco (UPE). Antes dessa formação, possuía o curso de Magistério. Em 2010 fez especialização em Avaliação Educacional e da Aprendizagem na Universidade Federal de Pernambuco. Sobre as formações continuadas, ela nos informa que gosta de participar das que são oferecidas pela rede do Recife. Além disso, em relação a outras formações, ela diz lembrar vagamente das referentes ao Pró-letramento, pois tem uma lembrança mais efetiva do PNAIC e do *Alfabetizar com Sucesso*.

Ao ser questionada sobre outras formações que lembrava, a mestra cita as referentes ao *Se Liga* e *Acelera*. Extraímos um trecho desse relato, pois consideramos bastante pertinente ao nosso objeto e nas nossas análises:

Se Liga e Acelera. É diferenciada as capacitações. Em que sentido? Como elas são diferentes? Por conta da preocupação por ser fora de faixa. O que tem de diferente na formação? Mais materiais, vem sempre materiais, bem mais, que eu gostava que só. E o olhar de, por eles serem... eu não digo esquecido, mas, por eles estarem numa sala sem passar. Por que antigamente não era assim, né? Não ficava um monte de tempo e não passava. Tanto é que agora tem até menos alunos, antigamente tinha muito mais fora de faixa, porque era retido no terceiro ano, retido... muitos alunos passavam anos repetindo, né. E a preocupação também, a família é bem mais que não dá atenção, muito mais do que os que se diz que anda na idade normal, entendesse? O social deles muito mais danificado. Aí eles se preocupavam muito. E acho que é isso.

Professora A.

A professora é reconhecida entre os pares como uma excelente alfabetizadora e uma profissional bastante comprometida. A docente é muito querida pelos pais da comunidade. Geralmente paciente, brincalhona e carinhosa. É perceptível o afeto que as crianças sentem por ela, tanto as que estavam em suas turmas em 2023 quanto as que já tinham sido estudantes em anos anteriores. Uma cena vista pela professora pesquisadora, já no período das avaliações finais, demonstra o afeto das crianças por ela. Um aluno, já na porta de saída,

volta para a sala. Ao ser questionado o porquê da volta, ele diz: “não posso ir sem falar e dar um beijo nela”.

3.4.2.2 A Professora B - 3º ano

A Professora B formou-se em Pedagogia no ano de 2006, na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata da UPE. Em 2010, especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Aldeia - Educação à Distância (EAD). Contando com o estágio, possui dezenove anos no exercício da profissão, dos quais nove anos atuando no ciclo de alfabetização. A docente é do quadro efetivo da rede municipal de Recife desde 2010 no primeiro vínculo, sendo que a partir de 2012, ingressou no segundo vínculo. Atualmente, no período diurno e vespertino exerce o ofício no 3º ano do ensino fundamental na mesma escola. E a noite atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no módulo I, na mesma rede, só que em outra escola.

Em relação às formações continuadas, a docente relata que tem participado apenas das que são oferecidas pela rede de ensino em que atua. Sobre as formações que já participou, ela cita o PNAIC e a formação realizada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) do Programa Brasil Alfabetizado, feita durante a graduação.

Durante as observações, percebemos que a docente do 3º ano possui bastante domínio de sala de aula. Os estudantes, quando compreendem a atividade, realizam o comando solicitado e escutam a professora com atenção. Ela costuma falar brincadeiras e amenidades com as crianças em períodos antes de iniciar as aulas.

3.4.2.3 A Professora C - 5º ano

A Professora C tem cinquenta e quatro anos e possui 21 anos de experiência docente. É efetiva nas redes municipais de Olinda e Recife. Em Olinda, atualmente, é coordenadora pedagógica e tem o maior tempo de serviços prestados. Já em Recife, a mesma entrou como professora efetiva da rede de ensino em 2009. Sua graduação ocorreu no ano de 1991 no curso de Licenciatura plena em Psicologia, enquanto a sua especialização é em Gestão Democrática e Coordenação Pedagógica. Ambas as formações foram feitas na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO).

Sobre as formações continuadas, bem como as demais professoras participantes da pesquisa, a docente nos declarou que as formações que têm participado são as oferecidas

mensalmente pela rede de ensino do Recife. A Professora C acrescenta as formações da outra rede de ensino que faz parte. A mesma também declara que não participou de formações do Pró-Letramento e nem PNAIC, pois nas palavras dela “Porque esse PNAIC era mais voltado para as turmas iniciais. Eu sempre trabalhei no 5º ano, aí eu nunca participei”.

A mestra nos diz que exerceu a docência atendendo crianças menores no início da sua carreira em escolas particulares no Jardim I e II, hoje chamado de Educação Infantil. Neste mesmo período, a mesma relata que ensinava à tarde nas turmas maiores do Ensino Fundamental, e à noite dava aula no Ensino Médio, dando aulas de psicologia e didática do magistério. Quando, em um momento da entrevista buscamos saber o porquê da escolha por turmas dos anos finais da primeira etapa do ensino fundamental, a Professora - C expôs:

É, assim, quando eu entrei na rede, me ofereceram essa turma. E, tu sabe, quando a gente chega na escola, novata, então, assim, aquela turma ali, bota pra quem está chegando. Aí, me ofereceram uma turma super problemática do quinto ano. Aí, eu comecei a trabalhar, só que eu consegui dar conta e eu me identifiquei bastante. E daí então, como quinto ano nem todo mundo gosta, eu sempre trabalhei na escola que ninguém queria, ninguém queria o quinto ano. "Eu quero nada esses meninos grande, mal educado". Aí, eu disse: "não, eu quero." Aí, eu fui me identificando. E hoje, eu trabalho... Eu gosto muito de trabalhar com essa faixa etária. Eu gosto, porque me identifico.

O que podemos observar durante as aulas é que há realmente uma identificação da professora com os estudantes da turma do 5º ano. As crianças conversam com a professora durante a aula e também fora do contexto aula. Há disciplina na turma, mas há diálogo. As crianças sentiam-se seguras e acolhidas pela mestra. Um dos exemplos disso é o estudante que tinha crise de ansiedade e ela conseguia acalmá-lo.

3.5 Análise dos dados

As análises realizadas no âmbito deste estudo foram elaboradas, inicialmente, a partir da análise de conteúdo. Cabe à apuração da análise de conteúdo refletir as intenções do estudo, tendo como ajuda as manifestações, os dados recolhidos nos procedimentos realizados para obter informações sobre o tema estudado. Além disso, a análise de conteúdo exige correspondências que sejam interpretadas conforme o contexto. Essas correspondências podem ser diversas, mas será direcionada a partir do aporte teórico, sensibilidade e a intenção do pesquisador (BARDIN, 2021; FRANCO, 2018).

Nessa direção, apoiamos o caminho das análises, no que Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2018) afirma:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2018).

Assim sendo, após a coleta de dados, olhamos para cada item fornecido pelos procedimentos e passamos à análise dos mesmos.

Então, em primeiro lugar, consideramos importante analisar os perfis iniciais de desenvolvimento das crianças de cada uma das turmas, levando em consideração o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e leitura. As habilidades observadas em questão foram citadas no princípio deste capítulo. De posse dos perfis iniciais das turmas, conferimos se as necessidades das crianças estavam sendo contempladas com as atividades propostas pelas professoras observadas nas aulas. Já na análise do mapeamento final, comparamos as habilidades que os estudantes avançaram (ou não) com as atividades propostas e mediações realizadas pelos professores, em diálogo com as intervenções extraclasse e levando em consideração os eventos ocorridos durante o ano escolar.

Em segundo lugar, no que se refere às entrevistas, categorizamos as falas das professoras sobre os subtemas abordados nas mesmas. Seguindo as perguntas das entrevistas, separamos as perguntas e as respostas das professoras da seguinte forma: 1) Relacionadas ao uso de materiais didáticos utilizados pelas professoras para o ensino de leitura e escrita; 2) As relacionadas às diferenças e dificuldades de ensino; 3) Relacionado a concepção de heterogeneidade(s) e as dificuldades para lidar com ela(s); 4) Relacionado às estratégias e atividades utilizadas para o ensino da leitura e da escrita (SEA) nos diversos anos do ensino fundamental e 5) Relacionado com as estratégias e atividades utilizadas para lidar com a heterogeneidade de níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita. Logo após, organizamos em tabelas os aspectos que apareceram no discurso das docentes, para assim termos um olhar para ele no individual e no coletivo, apontando o que os aproximam e o que os distanciam. Assim, pudemos refletir, concomitantemente às análises das observações, o que está no discurso das professoras e não está na sua prática, ou que está na prática e não está no seu discurso e o que está nos dois.

Em terceiro lugar, a partir das aulas observadas, identificamos os materiais utilizados pelas professoras no ensino da leitura e da escrita alfabética dos estudantes. Além disso,

mapeamos as atividades e as estratégias que as professoras utilizavam para ensinar a língua materna e quais utilizam para atender a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes nesta área. Sobre o ensino da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura, nos detemos às discussões sobre a adequação das atividades e estratégias às necessidades dos estudantes das três turmas. Em relação ao tratamento da heterogeneidade do SEA e da leitura de cada turma, utilizamos um quadro para selecionar as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com a heterogeneidade, e analisamos as mais utilizadas por cada professora, relacionando com a necessidade de cada grupo.

Por último, e ao mesmo tempo, junto à fase de análise das observações, selecionamos alguns episódios das professoras que consideramos exitosos para que elas, sob orientação de perguntas, refletissem e falassem sobre o porquê e para que realizaram a estratégia ou atividade escolhida. Neste momento, foram também abordadas questões sobre as entrevistas ou sobre as aulas, suas escolhas, e temáticas que eram necessárias serem esclarecidas e também como uma oportunidade para as docentes ponderarem sobre suas práticas.

No capítulo a seguir, com base no instrumento diagnóstico, apresentaremos os perfis das turmas do 2º, 3º e 5º ano, e faremos uma discussão sobre cada uma delas, buscando antecipar quais seriam algumas das necessidades quanto ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de leitura.

CAPÍTULO 4

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS

Neste capítulo vamos apresentar os perfis iniciais de cada turma observada, com base nos resultados dos instrumentos diagnósticos aplicados no início do ano letivo em que ocorreu este estudo. Com isso, buscamos antecipar algumas necessidades de ensino nos eixos de desenvolvimento da leitura e da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética das crianças que formavam essas turmas. Além disso, iniciamos o diálogo com os resultados das avaliações finais das crianças, seus avanços e não avanços nesses eixos, e os fatores que impactaram nos resultados. Consideramos a descrição do nível de conhecimento inicial e final dos estudantes, bem como as reflexões destas e suas nuances, imprescindíveis para as demais discussões que este estudo abordará.

Assim, iniciamos a apresentação com um tópico dos níveis de conhecimento quanto ao eixo de apropriação do SEA que as turmas observadas começaram o ano letivo, suas necessidades de aprendizagem, bem como reflexões sobre quais tipos de atividades seriam necessárias para que as crianças de cada hipótese de escrita presente nas turmas avançassem. Ao discorrer sobre os dados dos protocolos de escrita, sem a pretensão de abarcar todas, sugerimos algumas atividades a serem feitas no dia a dia escolar para contemplar tal eixo da língua materna. Logo após, apresentamos os resultados das avaliações finais com os avanços das hipóteses de escrita das crianças de cada turma.

Em seguida, abordamos alguns aspectos que nos chamou a atenção durante o tempo de estudo, tanto nas observações das aulas, como no campo escolar como pesquisadora professora, em conversas informais e nas entrevistas com as docentes participantes. Tais aspectos vão além da prática docente, porém dialogam com os resultados apresentados nas turmas. Consideramos que essas particularidades afetaram o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e não devem ser silenciadas.

No último tópico, apontamos os níveis de conhecimento do eixo de leitura, as características iniciais dos grupos de estudantes, assim como suas necessidades de desenvolvimento e onde as crianças progrediram.

Vejamos a seguir os resultados relacionados aos perfis de entrada das turmas quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

4.1 Apropriação do SEA – perfil de entrada e as necessidades dos estudantes.

A turma do 2º ano da Professora “A”, no início do ano letivo, era composta por vinte e sete estudantes. No decorrer do ano, mais um estudante foi inserido, e o grupo terminou com vinte e oito alunos. As primeiras avaliações foram realizadas por vinte e cinco estudantes, em um período de três dias, entre o final de fevereiro e o início de março. Apenas duas crianças da turma não fizeram esta atividade. Uma porque não frequentou a escola praticamente o primeiro semestre inteiro e a outra por não ser possível realizar devido ao alto grau de comprometimento motor, linguístico e intelectual da criança.

Já na turma do 3º ano a avaliação diagnóstica foi realizada por vinte e três estudantes. Desses estudantes que realizaram a avaliação inicial, uma pediu transferência e apenas uma aluna não havia feito a avaliação por motivos de infrequência. A avaliação inicial da hipótese de escrita foi realizada no mesmo período da turma do 2º ano.

A turma do 5º ano era formada por vinte e seis estudantes, porém cinco estudantes saíram e no decorrer do ano letivo entrou mais um estudante. A princípio essa turma tinha um problema de frequência de alguns alunos, o que ocasionou algumas ausências nas avaliações iniciais. Na avaliação diagnóstica, vinte e uma crianças realizaram a atividade.

A avaliação dos estudantes quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética foi realizada a partir do estudo dos níveis de evolução da escrita das crianças produzidas por Ferreiro e Teberosky (1979), e de subníveis, descritos por Ferreiro (2008). Como já discutido no Capítulo 1, Ferreiro e Teberosky (1979) traçaram o percurso evolutivo que as crianças percorrem para se apropriarem do sistema notacional alfabético. Nesse estudo são apresentados quatro níveis das hipóteses de escrita; o pré-silábico (P.S), o silábico (SIL), o silábico-alfabético (SIL.ALF) e o alfabético (ALF).

Posteriormente, outros estudos, como o de Ferreiro (2008) apontam os subníveis evolutivos de algumas hipóteses do sistema notacional. Baseado nesses paradigmas após as avaliações diagnósticas e finais, classificamos as hipóteses das crianças da seguinte maneira: pré-silábica 1 (P.S.1), as crianças que ainda utilizavam letras, números e desenhos; pré-silábica 2 (P.S.2), crianças que utilizavam apenas letras e pré-silábica⁹ (P.S.3), crianças no

⁹ Como abordamos no Capítulo 1, segundo Ferreiro (2008) as crianças que começam a identificar um som com uma letra correspondente, mas escrevem várias letras para compor a palavra, pode ser identificadas como silábico inicial. Mas neste estudo optamos por nomear as crianças que estão nesse subnível como P.S.3, pois nas avaliações de hipótese de escrita das turmas em que a professora pesquisadora atua é dessa forma que classifica. Como no silábico inicial não há consolidação da hipótese silábica, compreendemos que não há problemas conceituais com esta escolha.

início da fonetização. No nível silábico, dividimos em dois subníveis, o silábico 1 (SIL.1), que correspondia a crianças que começaram a utilizar uma letra para cada sílaba e o silábico 2 (SIL.2), crianças que marcavam a sílaba com as letras assumindo o valor sonoro. O nível silábico-alfabético (SIL.ALF) corresponde as crianças que pautam as sílabas ora com uma letra, ora com mais de um fonema. Por fim, a fase alfabética, aqui dividida em dois subníveis. O alfabético 1 (ALF.1) para crianças com muitas trocas e omissões de letras e o alfabético 2 (ALF.2), para estudantes com maior domínio de correspondências grafofônicas e ortografia regular.

Na tabela abaixo apresentamos os perfis iniciais quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética dos estudantes das três turmas observadas.

Tabela 4 - Diagnóstico da apropriação do SEA

CATEGORIAS	2º ANO	3º ANO	5º ANO
P.S.1	3	1	-
P.S.2	8	4	-
P.S.3	2	3	1
SIL.1	-	-	-
SIL.2	1	4	1
SIL.ALF	2	1	-
ALF.1	6	4	3
ALF.2	3	6	16
TOTAL	25	23	21

Fonte: A autora (2024).

Na turma do 2º ano, 11 (onze) crianças estavam na hipótese de escrita pré-silábica, sendo que 3 (três) na subcategoria P.S.1 e 8 (oito) na subcategoria P.S.2; uma (1) na subcategoria silábico de qualidade (SIL. QUAL); (4) quatro crianças no silábico-alfabético (SIL.ALF) e (7) sete crianças tendo conquistado a compreensão do sistema alfabético (ALFA), 6 (seis) na subcategoria ALF.1, pois realizavam muitas trocas e ausências de letras e 3 (três) na subcategoria ALFA.2, já que escreveram as palavras que tinham apenas erros relacionados a convenções ortográficas e morfogramaticais irregulares. Assim, percebemos que a turma apresentava um quadro bastante diverso quanto às hipóteses de escrita, com 44% dos estudantes no nível elementar de conhecimentos sobre esse sistema, o Pré-silábico - inclusive três utilizando números e símbolos para notar palavras (P.S.1) - e 9 (nove) tendo se apropriado dos conhecimentos sobre o funcionamento do SEA.

A turma do 3º ano possuía, inicialmente, 8 (oito) estudantes na fase pré-silábica, com uma criança na subcategoria P.S.1, 4 (quatro) na subcategoria P.S.2 e 3 (três) na subcategoria P.S.3. Na hipótese silábica de qualidade havia 4 (quatro) crianças. Em relação às hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, havia um total de 11 crianças, 1 (uma) na fase silábico-alfabética, 4 (quatro) na subcategoria alfabético 1 e 6 (seis) na subcategoria alfabético 2. Assim, como na turma no 2º ano, a turma do 3º ano possuía bastante heterogeneidade quanto ao domínio do SEA, mas uma porcentagem mais baixa para os níveis elementares, pois 21% da turma estava na hipótese pré-silábica. No entanto, 30% da turma se encontrava na hipótese silábica inicial (SIL.I) e silábico de qualidade (SIL.QUAL). As duas turmas se aproximavam na porcentagem de alunos alfabéticos, enquanto 9 de 25 estudantes estavam na fase alfabética no 2º ano, totalizando 36% das crianças apropriadas do SEA, na turma do 3º ano, 10 de 23 estudantes estavam nessa fase, totalizando 39% de crianças alfabéticas.

A turma do 5º ano apresentava uma menor diversidade quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, 73% dos estudantes já tinham se apropriado do SEA. Apenas 2 (dois) estudantes estavam nos níveis elementares do Sistema de Escrita Alfabética, uma na categoria pré-silábica no início da fonetização (P.S.3) e outra criança na hipótese de escrita silábico de qualidade. Além dessas crianças, ainda havia três crianças que, embora fossem alfabéticas, cometiam omissões e trocas de letras em convenções ortográficas mais simples.

Diante do contexto apresentado, se fez necessário refletir sobre quais seriam as necessidades das três turmas com relação à apropriação do SEA. Como podemos visualizar nas tabelas com resultados das avaliações diagnósticas, nas três turmas havia crianças que ainda não dominavam o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, além das que ainda não tinham consolidado as correspondências grafofônicas (alfabético 1).

Nas três turmas ainda havia crianças no estágio pré-silábico que misturavam números e símbolos com letras e outras que já utilizam apenas letras. Nesta fase, “as variadas respostas que a criança vai elaborando têm em comum um desconhecimento: ela ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (Moraes, 2012, p.517-518).

Para auxiliar os estudantes P.S a avançar se faz necessárias atividades com palavras estáveis, como seu nome próprio, do professor e dos colegas, refletindo sobre as partes iguais que compõem esses nomes, são algumas sugestões para o trabalho pedagógico com essas crianças, assim como o trabalho com alfabeto móvel, montagem e desmontagem de palavras, contagem de letras, listas de palavras que começam com o mesmo som, jogos que explorem

as rimas e aliterações, e após a exploração das rimas atividades de registro em cartaz ou no quadro. Além disso, as tentativas de escrita dos textos de memórias também são importantes nessa fase. Ao lerem textos, as crianças podem perceber que eles leem o que está grafado no papel (Moraes, 2012; Coutinho, 2005).

Em relação à hipótese silábica e suas subcategorias, nas três turmas observadas havia crianças nesta fase, sendo o seu maior quantitativo na turma do terceiro ano. No início do ano letivo, na turma do 2º ano, 4% das crianças estavam no nível silábico, o que correspondia a 1 criança de 25 que fizeram o protocolo inicial de escrita. Já no 3º ano havia uma porcentagem maior, 17% das crianças estavam nessa categoria, totalizando 4 crianças no grupo de 23. E no 5º ano 4% das crianças estavam nessa hipótese, ou seja, 1 criança em grupo de 23 estudantes.

No tocante às necessidades de aprendizagem das crianças que alcançaram a hipótese de escrita silábica, seja na silábica quantitativa (SIL.1) ou silábica qualitativa (SIL.2), as atividades necessárias para avançar na compreensão do princípio alfabético podem seguir a linha das atividades propostas para os pré-silábicos, porém com desafios diferentes e maiores, sobretudo porque esse grupo já percebeu que a escrita tem relação com a pauta sonora. Precisam, na realidade, compreender que as sílabas são compostas de unidades sonoras menores que elas (os fonemas) e que cada letra corresponde, na maioria das vezes, a um fonema.

As atividades propostas para essa hipótese de escrita devem ter por objetivo estimular as crianças a aprofundar os conhecimentos elaborados na fase pré-silábica e compreender a relação entre a pauta sonora e a grafia das palavras. Dessa forma, um trabalho que possa levar o estudante a comparar palavras, identificando a sílaba inicial ou a final e suas semelhanças sonoras em palavras. Soares (2022) indica, assim como para as crianças do grupo pré-silábico, que para crianças silábicas de quantidade, trabalhem-se jogos lúdicos de aliteração e rima, palavras retiradas de poemas, histórias e parlendas, mas com atenção para o interior das sílabas.

Ao observarmos os resultados dos protocolos iniciais de escrita, identificamos que nenhuma das crianças dos grupos observados estava na hipótese de escrita silábica sem valor sonoro (silábico de quantidade). Todas as crianças que escreviam predominantemente uma letra para cada sílaba estavam na hipótese silábica com valor sonoro. Sendo assim, como foi dito, as atividades propostas para essas crianças devem ser para auxiliar os estudantes a pensar que a sílaba não é a unidade menor de uma palavra, que esta é constituída de partes menores, ou seja, os fonemas. Com os estudantes dessas turmas seriam muito produtivas as

atividades de escrita espontânea, através de ditados e autoditados, com reflexão sobre as mesmas.

O trabalho com cruzadinhas também é interessante para crianças que estão nesta fase, visto que elas tendem a escrever uma letra para cada sílaba, e acabará sobrando quadradinhos; isso levará a criança a rever a sua escrita. Outra atividade que auxilia nesta fase é propor que elas escrevam novas palavras a partir de sílabas de palavras que elas conheçam ou que foram exploradas em sala de aula. Além disso, explorar palavras maiores e menores na escrita, mas com o mesmo número de sílabas, comparando-as, oralmente e na escrita, ajudará os estudantes a perceberem que dentro das sílabas há unidades ainda menores (Coutinho, 2005).

Em relação à hipótese de escrita silábico-alfabético havia duas turmas com crianças nessas fases. Na turma do 2º ano havia dois estudantes nessa hipótese, o que corresponde a 8% da turma. Já no 3º ano havia um estudante silábico-alfabético em um grupo de 23 crianças, equivalente a 4% da turma. O nível silábico-alfabético é muito próximo ao do domínio do princípio alfabético, por isso é visto como período de transição, já que as crianças que estão nesta fase já fazem relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem. Deste modo, o estudante precisa refletir, mais especificamente, sobre o interior das sílabas orais, para perceber os fonemas que formam essas sílabas, em vez de colocar uma única letra para cada sílaba notada (Morais, 2012).

À vista disso, as atividades para os estudantes desta fase devem explorar a composição de palavras com sílabas dadas, através de análises identificando as particularidades das palavras, escrevendo palavras que se diferenciam por conta de uma letra e comparando as palavras. Os docentes também podem propor a leitura de palavras, ajustando a escrita destas por parte dos estudantes. Sobre este aspecto, Soares (2022, p.124) ressalta a importância da leitura de palavras, principalmente as produzidas pelos estudantes, para o avanço das crianças na aprendizagem da escrita alfabética:

ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesma escreveu, suscita a consciência fonêmica. Ao identificar lacunas na cadeia sonora, voltando a sua atenção para a representação de sons de fala por letras, a criança busca as letras que correspondam aos fonemas necessários para completar a cadeia sonora da palavra.

Além dessas atividades, o professor pode solicitar aos estudantes que estão nessa fase, agrupar palavras de acordo com as características solicitadas, de preferência em aspectos que os estudantes ainda precisem consolidar, como separar as sílabas das palavras preenchendo quadradinhos, identificar as letras que faltam nas palavras, bem como cruzadinhas.

Em relação à fase de escrita alfabética, as três turmas observadas apresentam estudantes nesta etapa. De acordo com o protocolo de escrita inicial, como foi exposto anteriormente, podemos separar as crianças dessa fase em duas categorias: a primeira (ALFA.1), que designa as crianças que se apropriaram do SEA, mas possuem muitas trocas e ausências de letras; a segunda subcategoria (ALFA.2), na qual estão as crianças que escrevem com erros relativos a convenções ortográficas mais complexas.

No que diz respeito ao trabalho a ser realizado com os estudantes que estão na fase alfabética 1 (ALFA.1), nos baseamos em Coutinho (2005) para apontarmos que as atividades realizadas com as crianças que estão na fase silábica-alfabética podem ser realizadas pelas crianças que estão na alfabética com ausência e troca de letras, pois os conhecimentos consolidados são bem parecidos. O diferencial consiste na mediação do professor no desafio apresentado à criança, baseado nas dificuldades que ela apresenta. A referida autora sugere algumas atividades comuns a serem realizadas por estudantes que estiverem na fase silábico-alfabética e alfabética. São elas,

As sugestões de atividades para serem realizadas tanto com os silábico-alfabéticos quanto com os alfabéticos podem estar relacionadas a objetivos voltados para garantir maior fluência de leitura e maior consolidação das correspondências grafofônicas, como, por exemplo, a realização de cruzadinhas. Nessas atividades, a existência de “quadrinhos” a ser completados leva o aluno a pensar em todas as correspondências necessárias para se escrever uma palavra e, logo, a perceber que as letras são as unidades menores dentro de uma sílaba, bem como o auxilia na reflexão ortográfica. O trabalho com os nomes próprios e palavras estáveis deve continuar (sobretudo para os silábicos-alfabéticos), mas dessa vez como um suporte de apoio à escrita de novas palavras e de reflexão sobre as regularidades da língua portuguesa... Reflexões sobre letras que assumem sons diferentes em função da disposição que ocupam na palavra (como é o caso do S inicial e o do S entre vogais) e sobre a existência de sons que necessitarão, em algumas situações, de um grupo de letras para representá-lo (como o som do X na palavra CHUVA) precisam ser realizadas sistematicamente (Coutinho, 2005).

Moraes (2012), sobre o nível de escrita alfabética, atenta que, ao passar a escrever de modo alfabético, o estudante passa a escrever segundo as normas ortográficas regulares e irregulares. Assim, à medida que consolida a forma convencional da escrita, os estudantes começam a refletir sobre questões ortográficas, ao se questionar, por exemplo, se uma palavra é com um “R” ou dois “RR”, e seus erros de escrita passam a ter coerência com as convenções ortográficas. Ressaltamos que o trabalho com a reflexão ortográfica ocorra quando a criança dominar o SEA.

Ainda refletindo sobre as atividades necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem do princípio alfabético, destacamos a importância que a prática pedagógica do professor proporcione situações didáticas em que os estudantes vivenciem as atividades em

diversos tipos de agrupamentos. Ao pensarmos que em grupo/classe há uma heterogeneidade de conhecimento com relação ao princípio alfabético, é importante organizar as atividades para atender os variados níveis de escrita. Essa prática é indispensável para o avanço das crianças em suas hipóteses, principalmente para as que estão nas fases mais elementares do SEA.

Leal (2005), ao refletir sobre a questão levantada acima, aponta que uma das habilidades mais importantes e difíceis que docentes precisam desenvolver é a de identificar as necessidades de cada estudante e a partir dessa dificuldade, atuar para que ele avance. A mesma autora elenca, como sugestão para um trabalho exitoso na apropriação do SEA, momentos em que diferentes atividades sejam pensadas, organizadas e conduzidas pelas professoras da seguinte forma: situações didáticas em grande grupo; situações didáticas em pequenos grupos (com e sem variação de atividades); situações didáticas realizadas em duplas; situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente.

Nessa perspectiva, para as situações didáticas em um grande grupo heterogêneo quanto a apropriação do SEA, as propostas podem levar os estudantes a aprender diferentes conhecimentos com a atividade realizada no grande grupo. Leal (2005, p.92) exemplifica da seguinte forma:

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.

As situações didáticas em pequenos grupos ou em duplas são importantes, pois proporcionam troca de saberes e experiências entre os estudantes. No processo de alfabetização, levando em consideração a heterogeneidade da turma quanto a apropriação do SEA, é interessante realizar atividades em grupos ou duplas para que os estudantes possam refletir juntos sobre a escrita das palavras, aproximando-os de uma maneira que um não dê a resposta para o outro de imediato, sendo importante formar duplas com aproximações de hipóteses (Leal, 2005). Sendo assim, Soares (2022), corroborando com Leal (2005), sugere que é necessário trabalhar em grupos com atividades diferenciadas de acordo com os níveis de escrita dos estudantes, mas que essas duplas ou grupos sejam realizados com agrupamentos produtivos para que as crianças colaborem umas com as outras.

Ainda nas situações didáticas de grupos e duplas, as atividades podem ser diversificadas ou unificadas. Nas atividades diversificadas é importante pensar que estas sejam de acordo com o nível de escrita do grupo, que lhe apresente desafio e reflexão para que os estudantes possam avançar na sua compreensão sobre a escrita. Já nas atividades unificadas, a mediação do professor perante a realização da atividade por cada criança é de suma importância, pois ele irá atuar nas necessidades específicas de cada estudante.

Na escola, a principal voz que medeia a relação entre o aluno-aprendiz e o objeto de conhecimento é a do (a) professor (a). Daí a necessidade de que ele (a) seja um (a) interlocutor (a) atento(a) e consciente dos percursos que os alunos fazem quando estão aprendendo e das necessidades do grupo. (Leal, 2005, p. 101).

As situações didáticas individuais, provavelmente a mais comum em sala, também levam os estudantes a progredir nas suas hipóteses. A escrita do nome próprio, de outras palavras estáveis, a realização das atividades e o livro didático são exemplos produtivos desse momento. Porém, situações individuais não implicam em ausências de questionamentos e trocas de experiências entre os estudantes e os estudantes e o professor (Leal, 2005).

Ao solicitar que as crianças realizem as atividades individualmente, é importante o professor acompanhar a realização dessa atividade, passando pelas bancas, orientando os estudantes. Assim eles se sentem cuidados e seguros para a realização da proposta (Leal, 2005). Aliás, ressaltamos, em todas as situações didáticas, seja ela no grande grupo, nos pequenos grupos, em dupla ou individual, que a mestra acompanhe com atenção as necessidades e questionamentos dos estudantes, mediando as relações destes com o objeto de conhecimento e entre os pares. Atuando, desta forma, com base nos conhecimentos das crianças. Com isso, há possibilidades maiores de avanço na apropriação do SEA.

4.2 Apropriação do SEA – perfil de saída dos estudantes

Neste tópico, apresentaremos os resultados das avaliações finais quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) das crianças das turmas observadas. Neste capítulo não discutiremos as atividades e mediações realizadas pelas docentes de cada turma, esta reflexão e análise estará no capítulo subsequente. Entretanto, consideramos necessário mostrar os resultados desse eixo neste capítulo para expressarmos as condições e o contexto que todas, e especificamente algumas crianças, tiveram que desenvolver as habilidades necessárias para apropriar-se do princípio alfabético.

Antes de prosseguirmos com a apresentação dos resultados finais de cada turma, vamos lembrar que no ano letivo de 2023 na escola pesquisada ocorreram especificidades que certamente refletiram nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na aprendizagem dos estudantes. O final do primeiro semestre foi marcado por fortes chuvas, o que provocou alguns dias de aula remota ou de infrequência dos estudantes. Já no segundo semestre, devido à intensificação das obras de requalificação, a escola não retornou do recesso escolar no tempo certo. O retorno só ocorreu em meados de agosto. Em setembro, houve paradas das aulas presenciais, sendo necessário o uso das aulas remotas, devido as etapas da reforma da escola. A partir de outubro, com a obra, furto da fiação - mais de uma vez - e as salas extremamente quentes, a escola passou a funcionar em metade do período (pela manhã até as 10h e a tarde até as 16h). Sendo assim, consideramos que os problemas estruturais impactaram na garantia do tempo pedagógico dos estudantes.

Nessa conjuntura, apresentamos os resultados finais da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética das turmas observadas. Começamos pela turma do 2º ano.

4.2.1 A turma do 2º ano e o domínio do princípio alfabético

A turma do 2º ano terminou o ano letivo de 2023 com vinte e oito estudantes. Se pensarmos nas necessidades da turma, na idade e nos contextos individuais de alguns estudantes atípicos com laudos e outros sob investigação, é uma turma numerosa. Acompanhamos esta turma, praticamente durante o ano inteiro, não só observando as aulas, mas realizando as avaliações diagnósticas e finais, conversando com a professora e com alguns pais. Este grupo era bastante comunicativo e afetivo com a docente e a pesquisadora, mas também era um grupo trabalhoso do ponto de vista do comportamento. Existiam conflitos quanto à não escuta do outro colega, impaciência e comportamentos que revelavam preconceitos de gênero. No início do ano, era recorrente haver conflitos físicos entre as crianças, porém no decorrer dos meses, este fenômeno foi diminuindo devido à calma e afetividade da professora.

Nas aulas em que estivemos presente, era possível perceber que muitas crianças gostavam e participavam das atividades propostas pela professora. Mas também existiam crianças que não participavam oralmente das aulas, mesmo a mestra indo até elas ou chamando-as para participar.

Abaixo, apresentamos um quadro com os resultados das avaliações iniciais e finais relativas à apropriação do SEA da turma. Há também uma coluna onde há registros de

aspectos citados pela professora da turma, do professor do AEE da escola, observações da pesquisadora e conversas informais com alguns pais. Ressalto que para proteger a identidade das crianças, usamos as letras iniciais dos seus nomes para identificá-las.

Quadro 9 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 2º ano/Professora A

Nº	Estudante	Avaliação inicial	Avaliação final	Comentário
1	A.B.	N/ estava matriculado	ALF.2	
2	A.C	P.S.3	SIL.QUAL	Em algumas palavras a aluna demonstrava estar chegando na hipótese SIL.ALFA
3	A.S	P.S.1	P.S.3	É uma criança tímida, pouco interage na sala de aula.
4	B.E	SIL.ALFA	ALF.2	Na diagnose, demonstrou muita resistência em escrever. Era bastante inseguro. Evoluiu também nesse sentido.
5	D.H	ALF.1	ALF.2	
6	D.L	SIL.ALFA	ALF.1	
7	D.M	SIL.ALFA	ALF.2	
8	D. L*			(PCD/M;Mo)
9	D.R	P.S.2	P.S.2	Comportamento atípico, o estudante pouco interage com os colegas e a professora.
10	E.V	P.S.1	P.S.2	(PCD/M).
11	E.M	P.S.2	P.S.2	Por questões sociais, doença na família, o estudante se ausentou por meses da escola.
12	H.S	P.S.1	P.S.2	Comportamento atípico. Indicação para investigação no AEE.
13	J.G	P.S.2	P.S.2	Estudante com histórico de agressão e abandono. Residiu por um tempo em um abrigo.
14	J.B	P.S.2	P.S.2	Estudante faltoso no 1º semestre
15	L.T	ALF.2	ALF.2	
16	L.G	ALF.1	ALF..2	
17	L.C	P.S.3	ALFA.1	
18	M. M.	P.S.2	SIL. QUAL	Estudante faltoso. Em algumas palavras, a criança demonstra estar chegando em uma hipótese SIL.ALF. Comportamento atípico (Suspeita TDAH e altas

				habilidades).
19	M.E.	ALF.2	ALF.2	
20	M.V.	P.S.2	SIL.QUAL	
21	M.L.	P.S.2	P.S.3	Irmão gêmeo de M.V. O aluno possui um problema na visão. O óculos chegou no final do II bimestre.
22	N.G.	SIL.ALFA	ALF.2	
23	P.G.	ALF.2	ALF.2	
24	G. R.	P.S.2	P.S.2	O estudante possuía muita dificuldade de compreensão.
25	R.M.	ALF.1	ALF.2	
26	V.V	N/FEZ	P.S.2	Vulnerabilidade social. (abrigo/conselho tutelar).
27	W.P.	SIL.QUAL	ALF.1	*
28	Y.S.	SIL.ALFA	ALF.2	

Fonte: A autora (2023).

Os dados do 2º ano da Professora A, mostraram que no início do ano treze crianças estavam na fase pré-silábica, uma na hipótese silábica, cinco na silábico-alfabética e seis alfabéticas, totalizando 25 crianças avaliadas. Na avaliação final, dez continuavam na hipótese pré-silábica, três estavam na hipótese silábica e catorze delas concluiu o ano na fase alfabética, totalizando 27 crianças avaliadas. Portanto, cinco crianças progrediram para a hipótese alfabética.

Ao observarmos o quadro acima, percebemos que as crianças que avançaram pouco ou permaneceram na hipótese pré-silábica, na maioria dos casos, eram crianças que apresentavam, no momento da pesquisa, questões de vulnerabilidade social, como abandono e problemas familiares que muitas vezes resultava na infrequência das crianças na escola. Assim, é possível notar a heterogeneidade de conhecimento sendo marcada e influenciada por diversas heterogeneidades (Leal, Sá e Silva, 2018).

Outro dado a ser visto nas crianças que permaneceram na hipótese pré-silábica era o fato de serem crianças com comportamentos atípicos, sejam as que tinham laudos diagnósticos ou as que estavam sob investigação. Em relação a tal aspecto, é importante ressaltar que a heterogeneidade de pessoas com deficiência requer um olhar diferenciado e estudos específicos, com apoio e políticas de inclusão adequadas para oferecer equidade no direito ao ensino e a aprendizagem. Leal, Sá e Silva (2018) mencionam a ausência de apoio pedagógico e técnico nas escolas, além do desconhecimento teórico sobre como atender às necessidades específicas dos transtornos e deficiências, como alguns dos obstáculos para a aprendizagem dos estudantes atípicos.

4.2.2 A turma do 3º ano e o domínio do princípio alfabético

A turma do 3º ano encerrou o ano letivo com 24 estudantes. Em termos de comportamento, era uma turma tranquila, até bem silenciosa durante as aulas. Ao contrário do grupo anterior, não foi estabelecido um vínculo mais próximo às crianças e aos seus familiares. É provável que o período de realização das observações tenha contribuído para isso, visto que as cinco primeiras observações foram realizadas no final do 1º semestre - período em que as crianças se dispersam mais na escola, por ser final do ciclo e pelas chuvas - e nas últimas observações a escola estava com carga horária reduzida, além das características pessoais da professora e dos estudantes. Por conseguinte, esses elementos contribuíram para impedir a compreensão de algumas particularidades das crianças desta turma.

Abaixo, é apresentado o quadro com os resultados das avaliações iniciais e finais da apropriação do SEA da turma do 3º ano. Na coluna de comentários registramos aspectos notados durante a observação e um comentário da professora.

Quadro 10 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 3º ano/Professora B

Nº	Aluno	Pré-avaliação	Avaliação final	Comentário
1	A.I	P.S.2	P.S.2	Na primeira avaliação usou apenas 1 letra para cada palavra e na segunda muitas letras, mas com o mesmo repertório: A, O e R. Interação mínima com os colegas e a professora.
2	A.R.	SIL.2	ALFA 2	
3	A. B	P.S.2	P.S.2	
4	A.J.	SIL.2	ALFA 1	
5	C.G	SIL.2	SIL.2	
6	E.J.	ALFA 2	ALFA 2	
7	F. I.	ALFA 2	ALFA 2	
8	H. E	Não matriculado	ALFA 1	
9	I.N.	ALFA 2	ALFA 2	
10	J.V.	P.S.3	SIL.2	
11	J. A.	ALFA 2	ALFA 2	
12	J.C (a)	SIL.ALFA	ALFA 1	
13	J. C.	ALFA 1	ALFA 2	
14	L.P.	ALFA 2	ALFA 2	
15	L. L.	SIL.2	SIL.2	
16	M. C.	P.S.2	P.S.3	
17	M. E.	ALFA 2	ALFA 2	
18	M.J	P.S.2	P.S.2	
19	M. L.	SIL.1	ALFA 1	Em outubro, a estudante parou de frequentar a escola, pois a mãe não podia se distanciar do bairro onde morava.
20	M. V.	P.S.3	P.S.3.e SIL. 1 e 2	

21	P. A.	ALFA 1	ALFA 2	
22	P. H.	P.S.1	P.S.2	(PCD).
23	S. M.	P.S 3	SIL.1	Faltosa.
24	S. G	Faltou	ALFA.2	

Fonte: A autora. (2024).

O Quadro 10 nos mostra que no início do ano, oito crianças do terceiro ano estavam na hipótese pré-silábica, cinco na fase silábica, uma na fase silábica-alfabética e oito na hipótese alfabética, totalizando 22 crianças avaliadas. Na avaliação final, seis estudantes continuavam na hipótese pré-silábica, quatro na fase silábica e catorze na hipótese alfabética, totalizando 24 estudantes avaliados. Os dados mostraram que quatro crianças a mais do que as do início do ano estavam na hipótese alfabética e houve diminuição da quantidade de crianças pré-silábicas. No entanto, seis estudantes concluíram o ano ainda com rudimentos de conhecimentos sobre o sistema notacional.

Detalhando os resultados das avaliações, foi possível verificar que, das 8 crianças pré-silábicas, duas avançaram de hipótese, saindo da P.S para a SIL. 1 e 2. O quadro também aponta pequenos avanços dentro da hipótese P.S, como a criança que estava na P.S.1 foi para P.S.2, e a outra criança que estava na P.S.2 consolidou na hipótese P.S.3. Havia ainda uma criança, que oscilava na avaliação final. Como demonstrou não ter consolidado as aprendizagens, optamos por deixá-la na hipótese P.S.3. Percebe-se também que as crianças nas hipóteses de escrita silábica de qualidade, silábico-alfabético e alfabética foram as que mais avançaram. Isso sugere que as atividades oferecidas a esse grupo de alunos podem ter favorecido mais aqueles que estivessem próximos à fase alfabética, em detrimento dos que estavam em estágios mais básicos de desenvolvimento da escrita. Silveira (2013) em seu estudo sobre o ensino da produção textual e o atendimento da heterogeneidade, quanto à hipótese de escrita, em turmas do 3º ano, já chamava atenção para o fato das ações das docentes investigadas “favorecerem ainda mais os já favorecidos”.

Outro dado que o Quadro 10 nos revela é que, ao término do ano letivo, 10 crianças da turma do 3º ano ainda não tinham dominado completamente o sistema notacional. Acreditamos que a redução do tempo pedagógico tenha refletido no resultado dessa turma (e não só dela), assim como as escolhas das estratégias escolhidas, que podem não ter sido suficientes para auxiliar os estudantes a superar as hipóteses de escrita que estavam. Logo, cabe refletir a respeito do que acontece com as crianças que ao final do 3º ano, e mais ainda nos 4º e 5º, não se apropriaram do SEA. Como as escolas, as professoras e professores lidam com essa questão? Existem estratégias para o resgate do conhecimento desses estudantes? Se tem, quais são? Ou, ao avançarem para o ciclo que não é de alfabetização, há o esquecimento

desses estudantes pelo caminho? Nos próximos capítulos abordaremos e discutiremos sobre esses pontos citados nesse tópico.

4.2.3 A turma do 5º ano e o domínio do princípio alfabético

A turma do 5º ano no início do ano letivo já tinha, em quase sua totalidade, os estudantes alfabéticos. A maioria dos estudantes conseguia ler e fazer as atividades escolares propostas. Os que não eram alfabéticos ou eram leitores iniciantes, iam para a sala da outra professora do 5º ano duas vezes durante a semana, fazer atividades diferenciadas para avançarem.

Como mostra o Quadro abaixo, duas crianças não tinham consolidado o sistema notacional, C.L que era silábico e L.B que era pré-silábico. Na escola, durante o ano letivo, houve duas ações para ajudar as crianças do 5º avançarem em seus conhecimentos da língua materna e matemática: a recomposição da aprendizagem e aulas extras no contraturno. Muitas crianças das duas turmas dos dois 5º anos que precisam consolidar a apropriação do SEA e desenvolver a leitura avançaram. L.B só participou da recomposição das aprendizagens, que era no mesmo horário. Ao final do ano letivo, só L.B permaneceu em hipótese elementar de escrita. Posto isto, cabe também pensarmos o porquê de algumas crianças, supostamente da mesma classe econômica, social e da mesma comunidade, apresentarem resultados tão diferentes? Que singularidades permeiam a heterogeneidade dentro dessas heterogeneidades que impactam na aprendizagem desses estudantes? Vejamos o quadro:

Quadro 11 - Diagnóstico e avanços do domínio alfabético da turma do 5º ano/Professora C

Nº	Aluno	Pré-avaliação	Avaliação final	Comentário
1	A. F.	ALFA 2	ALFA 2	
2	A. Z.	ALFA 2	ALFA 2	
3	A. B.	ALFA 2	ALFA 2	
4	A. M.	ALFA 1	ALFA 2	
5	A. G.	ALFA 1	ALFA 2	
6	A. R.	ALFA 2	ALFA 2	
7	B. V.	ALFA 2	ALFA 2	
8	C.H.	ALFA 2	ALFA 2	
9	C.L.	SIL.2	ALFA 1	
10	E.L.	ALFA 2	ALFA 2	
11	E. D.	ALFA 2	ALFA 2	
12	K. S.	Não matriculada	ALFA 1	
13	L. M.	ALFA 2	ALFA 2	
14	L.B	PS 3	SIL.	Estudante faltoso, com muita dificuldade de concentração nas atividades e interesse nas aulas.
15	L.F.	ALFA 2	ALFA 2	
16	L. V.	ALFA 1	ALFA 2	

17	R. B.	ALFA 2	ALFA 2	
18	R. D	ALFA 2	ALFA 2	
19	V.C.	ALFA 2	ALFA 2	
20	W.M	ALFA 2	ALFA 2	
21	W.G.	ALFA 2	ALFA 2	
22	W.R.	ALFA 2	ALFA 2	

Fonte: A autora. (2024)

Durante os dias em que estive presente na turma do 5º ano, chamou-nos a atenção o comportamento de L.B durante as atividades, assim como as ações da Professora C para inseri-lo nas propostas de trabalho. Os acontecimentos e conversas sobre o estudante com a docente, reativaram a memória da mesma sobre a convivência com L.B e fatos conhecidos sobre seu irmão. Acreditamos que essas singularidades podem nos ajudar a entender o porquê de L.B ser o único estudante da sua turma a não se apropriar do SEA, assim como olhar para o que pode acontecer às crianças que seguem para os 4º e 5º sem o domínio do princípio alfabético, e, a partir dessa percepção, encontrar caminhos para o não esquecimento dessas crianças nas salas de aula. A seguir, vamos apresentar e refletir sobre esse “caso” com mais detalhes.

4.2.3.1 O caso do estudante L.B do 5º ano

O estudante L.B tinha 10 anos na época da pesquisa. Assim como as demais crianças da turma, estava na idade regular para o 5º ano. Ao final do ano letivo, sairia da escola que frequentava desde a Educação Infantil, para dar continuidade aos estudos, iniciando os anos finais do Ensino Fundamental. Essa foi uma das preocupações que a Professora C verbalizou em entrevista baseada em ACS. Ela se questionava sobre como o estudante iria seguir para o 6º ano sem ter se apropriado do SEA e não ter “maturidade” para lidar com situações escolares que os anos finais do Ensino Fundamental exigem.

A docente argumentava que a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um professor por turma, favorecia o acolhimento para crianças com o perfil de L.B. Para ela, as demandas de um 6º ano exigia mais independência e o grau de conhecimento escolar que L.B possuía não seria suficiente para atender a essas exigências. Ao pensarmos nos resultados da avaliação de conhecimentos do estudante sobre a língua materna e a importância que a sua apropriação tem para a continuidade da vida escolar dos estudantes, é compreensível a preocupação da professora.

Vale ressaltar que L.B em 2020, foi aluno na turma do 2º ano da professora pesquisadora. O estudante ficou pouco mais de dois meses na turma, pois logo veio o fechamento das escolas devido à pandemia. Deste curto período, é possível lembrar da resistência de L.B em realizar as atividades, mas para o princípio do início do 2º ano não compreendíamos como um grande problema, pois as crianças costumam superar essa fase à medida que dominam o SEA. Mas L.B não teve a oportunidade desse tempo, o seu tempo no ciclo de alfabetização foi interrompido por causa da pandemia do COVID-19 e ele só retornou efetivamente à escola no 4º ano. Esse vácuo causado pela necessidade de fechamento das escolas durante o período pandêmico pesou mais para ele do que para outras crianças da sua própria comunidade e idade escolar.

L.B era um estudante de frequência irregular. Nas aulas observadas, não organizava os recursos utilizados pela professora (as fichas de estudo e o seu caderno, por exemplo). Ao observar o seu caderno, percebi que quase não havia registro das atividades propostas, ou estas estavam incompletas. Durante as aulas, na maioria das vezes, ficava cortando papéis, fazendo boneco ou desenhando. Também era comum ficar com a cabeça baixa, dentro da camisa, como se estivesse dormindo. Conversava com os seus colegas, iniciava as atividades, mas concluía poucas. É provável que, por não ter se apropriado das convenções do sistema de notação, as atividades escolares não eram acessíveis para ele e não despertavam seu interesse.

Como é discutido por Rockwell (2003), os estudantes, ao frequentarem a escola, passam a conhecer e a se apropriar das formas, das convenções e utilidades da linguagem do lugar. A referida autora distingue três dimensões diferentes para o processo de apropriação social da leitura e escrita, sendo a primeira delas o domínio do sistema notacional como objeto de conhecimento. A segunda são os “usos escolares da língua escrita” e a terceira diz respeito a aquisição de outros conhecimentos através da língua escrita.

Na primeira dimensão, Rockwell (2003) destaca que esse objeto do conhecimento abrange o sistema notacional alfabético, a fluência oral da escrita e a leitura com compreensão dos textos lidos na escola. A segunda dimensão é a relação entre o uso da língua escrita e os usos dela para atividades predominantemente escolares. Sobre os “usos escolares da língua escrita”, a autora refere-se ao conjunto de práticas, normas e expectativas que orientam como a língua escrita é utilizada e valorizada dentro do ambiente escolar, incluindo como são produzidos, lidos, avaliados e interpretados.

Aprender na escola é sobretudo aprender a fazer as coisas, aprender “usos” dos objetos escolares, entre eles a língua escrita. O pressuposto é de que ao “fazer” coisas se conhecem as características do objeto; até certo ponto o contato escolar com livros,

utensílios de escrita efetivamente possibilita a apropriação da língua escrita. [...] Por exemplo, em alguns dos usos escolares, a língua escrita tende a converter-se num objeto que não tem senão a si próprio como referente. Na cópia, no ditado, na leitura mecânica, a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito, e não para o seu significado. Inventam-se enunciados que devem ter certas características formais, como sinais, ordem e quantidade de palavras, usados para fazer algo - marcar, sublinhar, etc. - mas não para comunicar algo. Os alunos aprendem a manejar todo o tipo de exercícios (como questionários) sabendo o que têm de fazer com o texto, sem ter de entendê-lo (Rockwell, 2003, p.248).

Com já dito, a terceira dimensão é a apropriação de conhecimento através da língua escrita. Sendo a leitura e interpretação de texto um processo social, uma ferramenta de expressão, comunicação e pensamento crítico, relevante tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Rockwell (2003) critica a forma como a escola, em alguns contextos, transforma a língua escrita em uma atividade de decodificação e memorização, o que pode desestimular a relação dos alunos com a leitura e a escrita como práticas sociais dinâmicas e significativas. A autora defende que a educação deve buscar formas de ensinar a língua escrita de maneira que esta estabeleça uma relação mais significativa para os estudantes. Reconhecendo-a como uma parte essencial da comunicação humana e da participação na sociedade.

Dialogando com Rockwell (2003) é possível considerar que um dos fatores do “insucesso” escolar de L.B. é, sobretudo, a falta de domínio da base alfabética. Estando no 5º ano do Ensino Fundamental, essa carência torna-o ainda mais restrito às situações didáticas, dado que a grande maioria da turma já não precisa desse tipo de conhecimento. Além disso, há muitas dificuldades quanto aos “usos escolares” da língua escrita, que muitas vezes requerem o domínio do sistema notacional, e a criança, sem esse domínio, não tem autonomia para realizar a maioria das atividades. É nesse sentido que Leal, Costa e Silva (2023) refletem que na maior parte das vezes, as rotinas e decisões de planejamento na escola são realizadas a partir da representação de uma de sala de aula homogênea, idealizada, moldada a partir de um perfil social privilegiado na sociedade, que tende a excluir aqueles considerados diferentes ou “heterogêneos”.

Sobre isso, Bernard Lahire (1997), em seu estudo sobre “Sucesso escolar nos meios populares”, menciona que:

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais (Lahire, 1997.p.19).

Em duas aulas observadas, pude presenciar a mediação da Professora C buscando a participação / integração do estudante nas aulas. Naquelas ocasiões, o acompanhamento individual da docente teve êxito, pois L.B participou oralmente e respondeu às questões que tratavam do assunto da aula. Na primeira aula, sobre classes gramaticais, a professora insistiu bastante para que L.B participasse, dizendo que ele sabia sobre o assunto e seria só para falar. Após muita insistência houve a participação. Durante a atividade, as demais crianças, junto com a professora, participavam ajudando e incentivando L.B a responder. Ao final, o estudante se emocionou.

Na outra aula, do componente curricular de matemática, ao propor corrigir a atividade do dia anterior, a professora perguntou para L. B se ele tinha feito. O estudante informou à professora que apagou a atividade, pois seu primo disse que sabia de tudo, e ele, L.B, tinha esquecido (como fazer). Então, L.B deixou para o primo fazer. A professora disse que o estudante também sabia fazer a atividade, outros colegas também o incentivaram.

A seguir, o diálogo desse momento.

DÍALOGO AULA 9 - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO (PARTE 1)

PROFESSORA C: Aqui, muito facilzinho essa atividade. L.B, você fez meu anjo?

ALUNO-1/L.B: É, porque eu apaguei aqui, mas eu fiz ontem.

PROFESSORA C: Foi, Tu apagou por que?

ALUNO-1/L.B Por que meu primo disse que sabia de tudo, aí eu apaguei para ele fazer, porque eu esqueci.

PROFESSORA C: Mas você também sabe, entendeu?!

ALUNO -2: Não é?!

PROFESSORA C: Tu não tinha feito tudo certinho, eu não tinha dito a tu que estava certo.

ALUNO-1/L.B:...

PROFESSORA C: Eu já tinha dito a tu, homem, que estava certo.

PROFESSORA C : Então, vamos lá! L.B presta atenção que tu sabe responder.

ALUNO-1/L.B: Sei não!

PROFESSORA C: Sabe sim!

ALUNO-2: Sabe sim.

Fonte: Acervo da autora. (2024).

As duas passagens citadas mostram claramente L.B com autoestima baixa, sentimento de inferioridade com relação ao primo, e impulsionado pelo mesmo. Neste caso, é possível evidenciar os diferentes modos como a heterogeneidade de conhecimentos é perpassada por outras heterogeneidades. A transmissão desses sentimentos na esfera familiar, escolar e em outros espaços sociais tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, pois as relações sociais, com todas as suas complexidades e influências, moldam crenças e comportamentos. A esse respeito, Lahire (1997) nos diz que herdamos dos nossos familiares

sentimentos que nos entrelaçam e nos moldam. Esses sentimentos desempenham um papel crucial na formação das crianças, influenciando diretamente sua jornada educacional.

A "herança" familiar é, pois, também uma questão de sentimentos (de segurança ou de insegurança, de dúvida de si ou de confiança em si, de indignidade ou de orgulho, de modéstia ou de arrogância, de privação ou de domínio...), e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão dos sentimentos”, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos e crenças individuais bem reais (Lahire, 1997.p.173).

Apesar de não conhecermos de maneira detalhada a rede familiar (socioeconômica) da vida de L.B - já que tal questão não é objeto específico deste estudo - através da docente da turma e da vivência da professora-pesquisadora no campo da pesquisa, temos algumas informações do estudante que ajudam a pensar sobre o desenvolvimento escolar de L.B. A Professora A não conhecia os responsáveis pela criança; eles nunca tinham ido à escola. Os responsáveis por L.B. também não participavam do grupo de pais e alunos que tinha sido formado no Whatsapp para acompanhar a turma do 5º ano. A informação era de que não tinham celulares. Outro aspecto diz respeito ao irmão mais velho de L.B. Ele foi aluno da escola, retido por falta em anos anteriores. No ano de 2023, com 12 anos, estava matriculado no 3º ano. Apesar das buscas, nunca compareceu na escola.

No decorrer do texto, com base em dados da pesquisa, apontamos possíveis fatores que podem ter interferido nas aprendizagens de L.B, como: distanciamento entre responsáveis pela criança e a escola; precariedade nas condições de vida; baixa estima. Por fim, a pandemia, que lhe tirou a oportunidade de viver o ciclo de alfabetização e a ausência de alguma política mais voltada para os casos como L.B. Sendo assim, ao discutirmos o caso L.B, buscamos refletir sobre como os diferentes tipos de heterogeneidade se entrelaçam e do quanto falta à instituição escolar estratégias para garantir direitos de aprendizagens a crianças como L.B., tal como é discutido por Leal, Santana e Santos (2023).

Por fim, é preciso mais uma vez ressaltar que não possuir os conhecimentos sobre o sistema notacional é estar em profunda desvantagem no processo de progressão escolar. Sem o domínio do SEA não há autonomia na escrita e na leitura, de modo que os sujeitos são prejudicados no seu percurso escolar, depois acadêmico e assim no seu labor social (Petit, 2010).

4.3 O eixo da leitura – perfil de entrada, saída e as necessidades dos estudantes

No presente tópico vamos apresentar os perfis das turmas quanto ao desenvolvimento do eixo da leitura. Em um primeiro momento serão abordadas as habilidades de leitura que estão relacionadas à apropriação do sistema notacional, enquanto consciência grafofonêmica¹⁰, ou seja, a leitura de palavras. Logo depois, vamos discutir os dados referentes à leitura e à compreensão de textos.

Destaca-se que, para abordar a leitura de palavras, vamos trazer os dados das três turmas neste mesmo tópico, visto que os perfis das turmas do 2º e do 3º, quanto ao eixo de Apropriação do Sistema de Escrita, eram próximos e as proposições didáticas eram semelhantes. Quanto à turma do 5º ano, havia apenas dois estudantes que não compreendiam SEA, sendo viável também utilizar as mesmas estratégias.

Logo, iniciamos a análise e discussão dos dados quanto ao perfil das turmas em relação ao desenvolvimento da leitura de palavras.

4.3.1 A leitura de palavras das turmas - diagnose, necessidades e avaliação final

As avaliações de leitura de palavras foram realizadas no mesmo dia que as avaliações acerca das hipóteses de escrita. Na turma do 2º ano, 25 estudantes participaram da avaliação inicial (A.I). Na avaliação final (A.F) apenas um estudante estava ausente, pois era comprometido fisicamente.

Para compreender os resultados sobre a avaliação de leitura de palavras é importante entender que o instrumento não tinha o propósito de diagnosticar os estudantes que conseguiam ler palavras com autonomia, e sim se eram capazes de, utilizando pistas, reconhecer palavras. No instrumento, havia uma imagem e quatro palavras. A criança precisava identificar quais delas representava a imagem. Por esse motivo, é possível que uma criança de hipótese pré-silábica ou silábica acerte algumas palavras. Também é importante destacar que, por ser um instrumento de múltiplas escolhas, o acerto ocasional também era possível. A seguir, a Tabela apresenta os resultados de leitura de palavras desta turma.

¹⁰ “[...] para ler a criança precisa desenvolver a **consciência grafofonêmica**: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam”. Assim, **na leitura**, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que elas representam para chegar à palavra; na escrita, ao contrário, o processo partes dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-los por grafemas (Soares, 2022. p.193).

Tabela 5 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 2º ano - Professora A

Palavras	A.I	A.F
Leu nenhuma palavra	-	-
Leu 1 palavra	2	1
Leu 2 palavras	5	3
Leu 3 palavras	4	5
Leu 4 palavras	5	1
Leu 5 palavras	2	1
Leu 6 palavras	3	1
Leu 7 palavras	-	4
Leu 8 palavras	-	2
Leu 9 palavras	-	2
Leu 10 palavras	4	7

Fonte: A autora (2024).

É possível perceber a evolução das crianças ao compararmos a avaliação diagnóstica com a final. Uma grande parte da turma, mais precisamente 17 crianças, acertaram entre 5 e 10 palavras. Esse quantitativo indicia que era improvável que os acertos fossem ocasionais. Além disso, algumas questões tinham as alternativas com palavras que continham partes similares, de modo que exigiam mais conhecimentos das correspondências grafofônicas.

Na avaliação inicial, nenhuma criança havia acertado a quantidade de 6, 7 e 8 palavras, já na avaliação final um total de 9 crianças conseguiram estar entre os que tinham esses números de acerto. Das 9 crianças que acertaram apenas de 1 a 3 palavras, todas estavam na fase pré-silábica.

Em relação a esses dados, podemos dialogar com Soares (2022) que explica que ler e escrever são atividades diferentes de linguagem, mas são dependentes e se desenvolvem de maneira conjunta, mutuamente, ainda que a habilidade de escrever esteja no centro desta aprendizagem.

Entretanto, dois casos de crianças na turma do 2º ano - L.C e M.V - a primeira alfabética e a segunda silábica alfabética, tiveram o mesmo número de acertos de palavras de crianças que estavam nos níveis pré-silábicos. Como já foi dito, como era uma atividade de reconhecimento de palavras, era possível adotar estratégias de uso de pistas gráficas para eliminar alternativas.

Na turma do 3º ano B, a avaliação inicial foi realizada por 23 estudantes e a avaliação final, por 24.

Tabela 6 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 3º ano-Professora B

Palavras	A.I	A.F
Leu nenhuma palavra	-	-
Leu 1 palavra	-	1
Leu 2 palavras	3	3
Leu 3 palavras	6	3
Leu 4 palavras	-	2
Leu 5 palavras	2	3
Leu 6 palavras	4	-
Leu 7 palavras	2	-
Leu 8 palavras	1	-
Leu 9 palavras	-	2
Leu 10 palavras	5	10

Fonte: A autora (2024).

A Tabela 6 mostra que um grupo de estudantes leu no máximo quatro palavras na avaliação inicial e na avaliação final. Ao cruzar dados das avaliações, foi possível constatar que as crianças da primeira avaliação que acertaram entre 5 e 10 palavras foram as que, na segunda avaliação, tiveram entre 9 e 10 palavras reconhecidas corretamente.

A turma do 5º, por terem, em sua maioria, consolidado a hipótese alfabética, como mostra a Tabela 8 abaixo, apresentou um resultado mais concentrado no acerto de todas as palavras. Mas houve alguns progressos. Um deles foi que a estudante C.L, que na avaliação diagnóstica tinha lido apenas 2 palavras, leu todas as palavras na avaliação final. Outro dado positivo é A.M e A.G também avançaram na leitura de palavras. Eles fizeram a avaliação mais rápida e aumentaram o número de acertos. Estes dois estudantes, mesmo alfabéticos desde o princípio do ano, possuíam muita dificuldade de compreensão leitora.

Tabela 7 - Quantidade de acertos da leitura de palavras por estudantes do 5º ano - Professora C

Palavras	A.I	A.F
Leu nenhuma palavra	-	-
Leu 1 palavra	-	-
Leu 2 palavras	1	-
Leu 3 palavras	1	-
Leu 4 palavras	1	-
Leu 5 palavras	-	1
Leu 6 palavras	-	1
Leu 7 palavras	1	-
Leu 8 palavras	1	1
Leu 9 palavras	2	-
Leu 10 palavras	14	19

Fonte: A autora (2024).

O estudante L.B acertou 5 palavras, mostrou progressão na leitura, tal qual na hipótese de escrita, mas como discutimos anteriormente, foi o único estudante do 5º ano que terminou o ano letivo sem consolidar o princípio alfabético.

Diante dos dados, ratificamos que uma das necessidades das três turmas, quanto ao eixo de leitura, era o desenvolvimento da consciência grafofonêmica. Então, para alfabetização das crianças, era preciso escolher estratégias que atendessem às necessidades de aprendizagem da leitura de palavras e, de forma integrada, a apropriação do SEA.

Para Soares (2022) algumas ações fundamentais para ajudar os estudantes a consolidar o Sistema Alfabético de Escrita são: atividades frequentes de leitura de palavras e convívio diário com material escrito. Além destes, listamos abaixo algumas atividades que a referida autora cita como forma de fazer as crianças avançarem na leitura de palavras. (Soares, 2022. p.127 e 197):

- As crianças lerem e analisarem as palavras que escreveram;
- Leitura do que escreveram, com a mediação da professora, perceberem o que falta;
- Leitura de histórias, parlendas, trava-línguas e escrita espontânea;
- Completar o nome e a figura com a letra que falta;
- Marcar a figura cujo nome começa com a letra inicial;
- Completar com a letra que falta o nome da figura.

Além da avaliação da leitura de palavras, avaliamos também a leitura de textos dos textos, pois concebemos que a habilidade de leitura não se reduz a ler palavras. Buscando identificar os diversos níveis de habilidades de leitura dos estudantes, realizamos avaliações em leitura de textos para os estudantes alfabéticos de cada turma. O tópico a seguir mostra os dados dessas avaliações.

4.3.2 A leitura de textos das turmas - diagnose, necessidades e avaliação final

A avaliação de compreensão de texto não foi realizada com todas as crianças das turmas investigadas. Foi decidido que apenas os estudantes que no início do ano estavam alfabéticos iriam fazer essa avaliação.

A prova do segundo ano foi composta por seis questões, dentre as quais, três eram destinadas a avaliar a habilidade de localização de informações explícitas no texto (questões 1, 3 e 4), uma de elaboração de inferência (questão 2), uma de reconhecimento da finalidade do

texto (questão 5) e uma de identificação do tema do texto (questão 6). Um dado importante a ser levado em consideração nas análises das respostas das crianças é que as questões 1 a 4 exigiam a leitura de uma fábula (O leão e o ratinho), enquanto as questões 5 e 6 referiam-se a um cartaz de campanha educativa, que articulava texto verbal e imagem. Desse modo, oferecia muitas pistas, demandando menor esforço de leitura autônoma do texto verbal.

A avaliação respondida pelas crianças do terceiro e quinto anos foi formada por 12 questões, dentre as quais quatro eram de localização de informações (questões 1, 4, 7 e 8), duas de elaboração inferencial (questões 2 e 9), uma de estabelecimento de relações entre partes do texto (questão 3), duas de identificação do tema do texto (questões 6 e 10), uma de estabelecimento de relações de intertextualidade (questão 11), uma de emissão de opinião própria (questão 5) e uma de realizar síntese do texto (questão 12).

A tabela a seguir mostra a quantidade de acertos na avaliação inicial e na avaliação da turma do 2º ano em cada habilidade.

Tabela 8 - Comparativa de acertos da leitura textual - 2º ano - Professora A

Habilidades	Estudantes - Avaliação Inicial	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo um questão	Estudantes - Avaliação Final	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo uma questão
Localizar informações (Questões 1, 3, e 4)	L.T (3), P.G (3) e R.M (1).	3	A.B (1), B.E (2), D.M (1), L.T (2), L.G (2), M.E (3), N.G (1), P.G (3), R.M (2) e Y.S (1).	10
Elaborar inferência (Questões 2)	P.G	1	A.B, B.E, D.M, L.T, L.G, N.G, P.G, R.M e Y.S	10
Reconhecer a finalidade do texto (Questão 5)	L.T, P.G, M.E, R.M	4	A.B, B.E, D.H, D.M, L.T, L.G, M.E, N.G, P.G, R.M e Y.S.	11
Identificar o tema/sentido do texto (Questão 6)	L.T, P.G, M.E.	1	B.E, D.L, L.T, L.G, M.E, N.G, P.G e R.M.	8

Fonte: A autora (2024).

No segundo ano, as três crianças que estavam na fase alfabética 2 e mais uma que estava no nível alfabético 1 realizaram a atividade. As outras duas alfabéticas ainda realizavam muitas trocas e omissões de letras. Enfim, a avaliação diagnóstica de leitura de texto foi realizada por 4 estudantes, desses quatro, apenas duas crianças responderam a 5 e 6 questões. A Tabela 8 mostra que a turma era formada, basicamente, por leitores iniciantes.

Na avaliação final 14 crianças que tinham alcançado a hipótese alfabética realizaram a avaliação. As análises por item mostraram que todos os estudantes acertaram a questão de identificação da finalidade do texto e três acertaram a de identificação do tema. Como foi dito anteriormente, os acertos podem ter decorrido de que havia pistas nas imagens do cartaz de campanha educativa. Uma das quatro crianças acertou apenas as questões relativas ao cartaz de campanha educativa. Outra criança acertou uma questão relativa ao cartaz e uma de localização de informação explícita relativa à fábula. As análises das avaliações finais evidenciaram que houve evolução do grupo quanto à leitura de textos, conforme pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 - Comparativa de acertos da leitura textual - 3º ano - Professora B

Habilidades	Estudantes - Avaliação Inicial	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo uma questão	Estudantes - Avaliação final	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo uma questão
Localizar informações explícitas nos textos (Questões 1, 4, 7, 8)	E.J (3); F.I (1); L.P (1) e M.E (3)	4	A.R (1); A.J (2); E.J (3); F.I (1); I.N (2); J.A (2); J.C (1); L.P (3); M.E (3); M.L (2) e S.G (2).	11
Elaborar inferência (Questões 2, 9)	E.J (1); F.I (2); J.A(1); J.C (1) e M.E (1)	5	E.J (1); F.I (2); I.N (1); H.Z(1); J.A(1); J.C (1); L.P (2); M.E (2); P.A (1) e S.G (1)	10
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio de pistas que retomam oesivamente o que já foi escrito (Questão 3)	A.J; E.J; F.I; I.N; J.A; M.E	6	A.J; E.J; H.E; I.N; J.A; L.P; M.E; M.L	8
Identificar o tema /o	F.I (2); I.N (1); J.	5	E.J (1); A.R (1); F.I	9

sentido do texto (Questões 6, 10)	A (1); M.E (1); P.A (1)		(2). H.E (1); I.N (1); L.P (2);M.E (1); P.A (1) e S.G (2).	
Estabelecer relação de intertextualidade (Questão 11)	L.P e M.E	2	E.J e M.E	2
Emitir opinião (Questão 5)	M.E	1	E.J; F.I; M.E e P.A	4
Sintetizar textos (Questão 12)	E.J	1	E.J; F.I; J.A; J.C; L.P e P.A	6

Fonte: A autora (2024).

É possível perceber a evolução das crianças ao compararmos a avaliação diagnóstica com a final. Um primeiro dado relevante foi que no início do ano havia nove crianças alfabéticas, mas a maioria tinha muitas dificuldades quanto às correspondências grafofônicas. Assim, quatro crianças realizaram a prova de compreensão de textos. Na etapa final, 14 crianças foram avaliadas como alfabéticas.

Na avaliação final, duas crianças acertaram entre cinco e seis questões. No entanto, três crianças não acertaram nenhuma questão e uma criança só acertou a questão de identificar a finalidade do cartaz de campanha educativa. Esse dado evidencia que, apesar de catorze crianças serem alfabéticas, seis (42,8%) ainda tinham muitas dificuldades para compreender textos.

Como foi dito anteriormente, as crianças dos anos 3 e 5 realizaram uma avaliação com 12 questões, relativas a três textos. Todos os textos demandavam maior autonomia no domínio das correspondências grafofônicas. Na turma do 3º ano, a avaliação inicial foi realizada por 23 estudantes e a avaliação final, por 24. Também foram observados avanços nessa turma, conforme está descrito na Tabela 9.

A Tabela 9 mostra que as diferenças entre as duas avaliações foram várias. Houve aumento da quantidade de crianças que conseguiram responder as questões de localização de informações explícitas nos textos (quatro crianças na avaliação inicial, 11 crianças na avaliação final). Também houve aumento na quantidade de estudantes que acertaram questões de elaboração inferencial (cinco crianças na avaliação diagnóstica inicial e 10 na avaliação final). Quanto à habilidade de estabelecer relações entre partes do texto, houve aumento de duas crianças (de seis para oito estudantes). O aumento de crianças que acertaram questões de identificação dos temas dos textos foi de cinco para nove. Emitir opinião própria teve um

crescimento de uma criança para quatro crianças. A capacidade de elaborar uma síntese sobre o texto também sinalizou progresso na turma. No início do ano apenas uma criança conseguiu realizar a atividade. No final do ano, foram seis estudantes. Apenas as questões que avaliavam a habilidade de estabelecer relação de intertextualidade não tiveram aumento de respostas corretas.

Como já citado em capítulos anteriores, apesar de não pertencerem ao Ciclo de Alfabetização, as crianças do 5º ano realizaram a mesma avaliação do 3º ano, para viabilizar a identificação de progressão entre essas etapas escolares.

A avaliação diagnóstica foi realizada por 18 estudantes e a avaliação final por todos os estudantes alfabéticos do 5º ano. Vejamos os números de acertos, comparando a avaliação inicial com a final.

Tabela 10 - Comparativa de acertos da leitura textual - 5º ano

Habilidades	Estudantes- Avaliação Inicial	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo uma questão	Estudantes Avaliação final	Quantidade de estudantes que acertaram no mínimo uma questão
Localizar informações explícitas nos textos (Questões 1, 4, 7, 8)	A.F (1), A.Z (3), A.B (3), A.M (3), A.G (1), A.R (2), B.V (2), C.H (3), E. L (4), E.D (1), L.M (4), L.F (4), L.V (2), R.B (4), R.D (3), V.C (4), W. M (3), W.R (2)	18	A.F (2), A.Z (3), A.B (3), A.M (2), A.G (2), A.R (3), B.V (2), C.H (4), C.L (1), E.L (4), E.D (2), K.S (1), L.M (3), L.F (4), L.V (2), R.B (4), R.D (4), V.C (4), W. M (3), W.G (3) e W.R (4).	21
Elaborar inferência (Questões 2, 9)	A.B (1), A.M (1), A.G (2), A.R (1), B.V (2), C.H (1), E. L (1), E.D (1), L.M (1), L.F (2), L.V (1), R.B (1), R.D (1), V.C (1), W. M (1), W.R (1)	15	A.F (2), A.Z (2), A.B (2), A.M (2), A.G (1), A.R (2), B.V (2), C.H (2), C.L (2), E.L (2), E.D (2), K.S (2), L.M (2), L.F (2), R.B (4), R.D (2), V.C (2), W. M (1),	20

			W.G (2) e W.R (2).	
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio de pistas que retomam oesivamente o que já foi escrito (Questão 3)	A.F, A.Z, A.B, A.M, A.G, A.R, B.V, C.H. E. L, E.D, L.M, L.F, L.V, R.B, R.D, V.C, W. M, W.R.	18	A.F, A.Z, A.B, A.M, A.R, C.H, E.L, K.S, L.M, L.F, R.B, R.D, V.C, W. M, W.G e W.R.	18
Identificar o tema /o sentido do texto (Questões 6, 10)	A.F (1), A.Z (2), A.B (1), A.G (2), A.R (1), B.V (1), C.H (2), E.L (2), L.M (1), L.F (2), L.V (2), R.B (1), R. D (1), V.C (2), W.M (1) e W.R (1).	16	A.F (1), A.Z (2), A.B (2), .M (1), A.G (1), A.R (1), B.V (1), C.H (2), C.L (1), E.L (1), E.D (2), K,S (1), L.M (1), L.F (2). L.V (1), R.B (2), R. D (2), V.C (1), W.M (1), W. G (2) e W.R (1)	21
Estabelecer relação de intertextualidade (Questão 11)	A.M, A.R, C.H, L.F, L.V, R.B, R.D e V.C	8	A.Z, A.B, A.M, A.G, C.L, E.L, E.D, K.S, L.M, L.F, R.D	11
Emitir opinião (Questão 5)	A.Z, A.B, E.D, L.F, R.B, R.D, W. M e W.R.	8	A.Z, A.B, A.M, A.R, B.V, C.H, C.L, E.L, E.D, L.M, L. F, L.V, R.B, R.D, V.C, W. M	16
Sintetizar textos (Questão 12)	A.R, B.V, C.H. E. L, E.D, L.F, L.V, R.D, V.C, W. M.	11	A.F, A.Z, A.B, A.M, A.G, A.R, B.V, C.H, C.L , E.L, E.D, K.S, L.M, L.F, L.V, R.B, R.D, V.C, W. M, W.G .	20

Fonte: A autora (2024).

Os dados relativos ao quinto ano mostraram que na avaliação inicial 16 estudantes acertaram no mínimo metade da prova, evidenciando que a turma já tinha algumas habilidades construídas. No entanto, duas crianças não conseguiram esse quantitativo de acertos. Na avaliação final, 19 crianças acertaram no mínimo seis questões. Duas crianças não conseguiram o quantitativo de metade das questões. Uma delas não realizou a avaliação

diagnóstica inicial. A outra criança tinha acertado seis na primeira avaliação. Apesar desse dado, é visível o crescimento da turma, pois na avaliação inicial quatro crianças acertaram no mínimo 10 questões; na avaliação final, nove conseguiram esse quantitativo.

No próximo capítulo vamos analisar e discutir como as práticas de ensino da leitura e do SEA aconteceram nas turmas observadas, e como estas podem ter impactado as aprendizagens das crianças.

CAPÍTULO 5

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo analisamos os dados da pesquisa referentes aos materiais didáticos e às atividades para o ensino da leitura e da apropriação do SEA, propostas pelas professoras participantes. Salientamos que, buscando analisar as adequações das atividades com as necessidades dos estudantes de cada turma, cruzamos os dados dos materiais e atividades, identificados durante as observações das aulas, com os perfis das turmas apresentadas no capítulo anterior. Diante disso, iniciamos mostrando a quantidade de aulas observadas e dos dias em que ocorreram atividades de apropriação do SEA e de leitura nas turmas do 2º, 3º e 5º ano, refletindo se o quantitativo foi adequado às necessidades dos estudantes nas três turmas. Em seguida, discutimos os tipos de atividades de ensino do SEA e de leitura e se foram adequados aos perfis de cada turma e como estas podem atender aos diferentes níveis de conhecimento.

5.1 Os materiais didáticos utilizados pelas professoras

Durante as aulas observadas, catalogamos os materiais didáticos utilizados pelas docentes para o ensino da leitura e do SEA. Como aponta a Tabela 01 os recursos que as docentes mais usaram foram o quadro para explicar as atividades, os cadernos das crianças e as fichas de atividades. Esses foram os materiais que as três docentes priorizaram em seus planejamentos. São recursos já consolidados no cotidiano das escolas; utilizados para o trabalho com diferentes conteúdos. Há variedade de modos como aparecem nas atividades. Geralmente esses recursos aparecem de modo integrado, ou seja, o quadro é utilizado para explicações, problematizações e comandos das atividades que são resolvidos ou copiados pelos estudantes nos cadernos ou em fichas.

Tabela 11 - Recursos e materiais didáticos utilizados pelas professoras

Materiais didáticos	P.A	P.B	P.C
Quadro	11	10	10
Caderno das crianças	7	10	10
Ficha de atividade	5	1	3
Cartaz	2	-	1
Vídeo do Youtube	1	4	-
Caderno de frequência	-	-	10
Lista de nomes dos alunos	4	-	-

Ficha com nome	3	-	-
Caderno Conectando Aprendizagens	-	2	-
Jogos para Língua Portuguesa	-	-	1
Ficha de leitura de palavras	2	-	-
Livro de literatura	1	-	-
Alfabeto exposto na sala de aula	3	-	-
Jogos para Matemática	-	2	1
Livro didático de Matemática	1	3	1

Fonte: A autora (2024).

Os dados mostram que houve pouca variedade de materiais pedagógicos durante as aulas das mestras, principalmente nas turmas de Professoras B e C. A Professora A mostrou um repertório maior na utilização dos recursos. Tendo em vista o objeto da nossa pesquisa, a ausência de três recursos em todas as turmas nos chamou atenção: as professoras não utilizaram o livro didático de língua portuguesa nenhuma vez; além da ausência quase completa do livro de literatura e de jogos de alfabetização.

Também é importante destacar a falta de variedade de suportes textuais nas aulas, o que implica um contato reduzido com a variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Leal e Moraes (2010), discorrendo sobre o aprendizado do SEA, dizem que os materiais que escolhemos e produzimos para a nossa sala de aula, assim como as atividades que realizamos, refletem a nossa representação dos estudantes, e sobre educação.

Souza (2016) lembra que toda prática docente vem de uma teoria, e ao fazer escolhas sobre como ensinar, essas escolas são baseadas em teoria, mesmo que de forma inconsciente. Portanto, é a partir do que o constitui teoricamente, dos encaminhamentos oficiais e as possibilidades de trabalho, que o professor seleciona o que, e como trabalhar.

Ao serem questionadas sobre a não utilização do livro didático, as professoras deram respostas que sinalizavam que as mesmas não participaram da escolha desse material, A Professora A relatou que usou após as observações, quando as crianças já tinham “condições” de usar; a Professora B disse que usou em dias em que não foi observada; e a Professora C respondeu que usou após o primeiro semestre, mas que não gostava do livro didático de português, pois achava “difícil para as crianças”. A mesma professora nos disse que preferia o livro do “Aprova Brasil”, pois nele, as crianças conseguiam responder.

Sobre o livro de literatura e os jogos, como mostra a tabela, também foram recursos pouco utilizados. O trabalho com os jogos para língua portuguesa só aparece uma vez, e na turma do 5º ano. Já o trabalho com os livros de literatura só aparece uma vez, na turma do 2º ano. O que pode indicar que essas não são atividades permanentes nas salas das professoras.

Vale ressaltar, que este jogo foi “criado” pela professora para ensinar saberes referentes à análise linguística.

Por fim, esses dados nos revelam fatores que possivelmente influenciaram nos avanços do desenvolvimento da leitura e da apropriação do SEA das crianças pertencentes a esses grupos escolares. E apontam para uma necessidade de investir em ações que levem as professoras a pensar em estratégias que incluam outros recursos didáticos.

No próximo tópico vamos discutir como as professoras distribuíram o tempo pedagógico entre os eixos de leitura e apropriação do SEA e as atividades realizadas por elas para ensinar habilidades.

5.2 O tempo pedagógico dedicado aos eixos de leitura e apropriação do SEA

Como já dito anteriormente, para tentarmos atender aos objetivos deste estudo, realizamos observações das aulas das professoras do 2º, 3º e 5º ano. Foram observadas 31 aulas durante o ano letivo de 2023. Registro que na turma do 2º ano da Professora A realizamos onze observações em vez de dez, porque a professora comentou que iria usar jogos de alfabetização. Como tínhamos interesse em observar a utilização desse importante recurso e as formas de agrupamento nesta atividade, aumentamos um dia de observação nesta turma. Porém, a escola liberou as turmas mais cedo nesse dia e a professora desistiu de utilizar os jogos. A seguir a Tabela 12 descreve a quantidade de dias observados e o período.

Tabela 12 - Período das observações das aulas

PERÍODO	PROFESSORA – A	PROFESSORA - B	PROFESSORA - C
JANEIRO			
FEVEREIRO	-	-	-
MARÇO	-	-	-
ABRIL	2	-	-
MAIO	8	3	-
JUNHO	1	6	-
JULHO	-	1	5
AGOSTO	-	-	-
SETEMBRO	-	-	-
OUTUBRO	-	-	-
NOVEMBRO	-	-	3
DEZEMBRO	-	-	2
TOTAL	11	10	10
TOTAL GERAL DE AULAS: 31 AULAS			

Fonte: A autora (2024).

Após as observações das aulas, todas registradas no diário de bordo e gravadas em áudio e vídeo realizamos as transcrições das mesmas, e assim fizemos a identificação das atividades direcionadas à apropriação do SEA e da leitura de cada uma das três turmas. Dividimos os eixos em duas tabelas, uma para o quantitativo de vezes em que as professoras se dedicaram mais diretamente ao ensino do SEA e a outra é referente às vezes que as mestras focaram mais no ensino da leitura.

Tabela 13 - Quantidade de tempo dedicado a apropriação do SEA

Professoras	Atividades dedicadas ao SEA	Aulas
P.A	24	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 e 11
P.B	12	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
P.C	1	5

Fonte: A autora (2024).

Em relação ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética, é preciso retomar o dado de que em todas as turmas havia crianças não alfabéticas no início do ano; 16 no segundo ano, 13 no terceiro ano e duas no quinto ano. Considerando a complexidade dessa aprendizagem seria necessário que, pelo menos para esses estudantes houvesse sistematicidade deste ensino, o que implica em vivências variadas e frequentes de situações de reflexão sobre o funcionamento desse sistema notacional.

A Professora A, da turma do 2º ano, foi a que mais tempo dedicou ao ensino do SEA. Esse dado é esperado, pois é nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental que os documentos curriculares preveem o ensino do sistema notacional. Além disso, 16, das 25 crianças, no início do ano ainda não estavam alfabéticas. De fato, havia grande necessidade de vivência de situações didáticas que favorecessem essa aprendizagem.

A docente desta turma, das 11 aulas observadas, tratou o sistema notacional em 9, ou seja, em apenas duas aulas a professora não abordou esse eixo do conhecimento. Mesmo assim, pensamos que diante do quantitativo de crianças que necessitavam se apropriar do SEA, esse eixo de fato precisaria ser contemplado na sala de aula todos os dias.

A Professora B da turma do 3º ano - que na Política de Rede do Recife também compõe o Ciclo de Alfabetização – realizou atividades de apropriação do SEA em 5 aulas das 10 observadas. Consideramos que esse quantitativo de tempo pode ter sido insuficiente, pois nessa turma havia 13 crianças, dentre as 25, que não estavam ainda na hipótese de escrita alfabética.

Já a Professora C, da turma do 5º ano, abordou o ensino do SEA em apenas uma aula, de modo que os dois estudantes que não tinham domínio do sistema notacional tiveram pouquíssima atenção quanto a essa necessidade de aprendizagem. Como não traremos um tópico sobre a professora abordando esse eixo de ensino, porque não há atividades sobre ele nesta turma, narraremos neste espaço a única atividade observada e vamos comentar alguns aspectos que consideramos importantes para entender esse contexto e quiçá sinalizar para a necessidade de realização de outras pesquisas com esse tema.

A atividade de SEA observada em uma aula foi solicitada pela coordenação para diagnose da hipótese de escrita dos estudantes. O argumento para a falta de atividades para o ensino desse conteúdo foi que a escola vivenciava o projeto de recomposição das aprendizagens.

A Professora C relatou que as duas professoras do 5º ano da escola dividiam as turmas em dois grupos: um grupo mais avançado, com leitores mais fluentes, ficava com a Professora C. O grupo de não alfabetizados e leitores iniciantes, ficava com a outra docente. Este projeto acontecia duas vezes na semana na escola. Assim, para a docente, essa necessidade de aprendizagem estaria sendo atendida por meio deste projeto.

Assim como Moraes (2012) acreditamos que projetos/ações extra classe são essenciais para atender as crianças com mais dificuldade, mas tais ações não devem ser justificativas para a ausência de situações no cotidiano da sala de aula para atender as especificidades dos estudantes.

Ainda em relação a isso há dois elementos na entrevista inicial da Professora C que nos leva a inferir que a sua (não) ação de realizar atividades de apropriação do SEA é decorrente da sua formação. A docente, quando questionada sobre as atividades adequadas para as crianças das hipóteses elementares de escrita, não conseguiu citar as que estariam de acordo com as necessidades das crianças que estão nessa fase.

Aquelas atividades de separação, pequenos textos, cópias, frases, observando o que está diferente. No caso, o erro, né? Que a gente chama o que está diferente. Essas atividades, assim. cruzadinhas, caça-palavras. Então, isso tudo é bom. Essas atividades, eles gostam.

Professora C

Silva (2019), ao comparar as ações das professoras participantes da sua pesquisa, identifica que as mestras que conseguiram lidar com a heterogeneidade das hipóteses de

escrita de maneira exitosa, foram as que tinham conhecimento da faceta linguística do sistema notacional. Leal e Moraes (2010, p. 501) ajudando nessa reflexão, pontuam que,

[...] para o professor organizar melhor sua ação didática, a explicitação consciente daqueles aspectos é importante. Quanto mais temos consciência acerca do objeto de ensino e aprendizagem, melhor nos preparamos para ensiná-lo e melhor compreendemos as dificuldades dos estudantes.

O outro elemento é o exposto na entrevista de perfil. A Professora C nos revela que por sempre ter lecionado nos anos últimos do Ensino Fundamental nunca tinha participado das formações direcionadas para o Ciclo de Alfabetização. Isto significa que a docente não teve oportunidade de vivenciar formações que atendessem as especificidades de alfabetização na dimensão da notação alfabética.

Em relação aos estudantes que chegam aos 4º ou 5º ano sem a consolidação do SEA é necessário considerar que por não haver domínio desse conhecimento, a criança não consegue participar de várias situações em que outros conhecimentos são abordados. Esse tema foi discutido no capítulo 4, justamente com foco em uma das crianças do quinto ano (tópico 4.2.3.1 – O caso L.B.). Seria necessário prever estratégias para que as duas crianças não alfabéticas pudessem participar das situações de ensino envolvendo outros conhecimentos e também, em alguns momentos, haver atividades específicas para esses estudantes. Por exemplo, nos momentos em que outras crianças estivessem realizando atividades focadas em análise linguística.

Além desses fatores citados, a outra questão que nos chamou atenção durante as observações da turma do 5º ano foi a não continuidade sistemática após apropriação do SEA. Mesmo não sendo objeto específico desta pesquisa, acreditamos que é um dado importante para outros estudos. Após apropriar-se do sistema notacional, os estudantes devem aprender as normas ortográficas. Nas observações da turma, mesmo sendo uma turma de 5º ano e com apenas dois alunos não alfabéticos, no período da observação das aulas não houve ações direcionadas especificamente para as normas ortográficas¹¹.

¹¹ Moraes (2003) nos diz que aprender ortografia nem sempre é uma questão de memorização, que há regras na norma ortográfica de nossa língua que podem ser compreendidas, e assim, apropriadas. Assim sendo, o autor divide os saberes das normas ortográficas em duas etapas, as regulares e as irregulares. As regulares são as regras aquelas que podem ser ensinadas e apreendidas pelos aprendizes. E as irregulares são as que exigem dos estudantes a memorização. As normas regulares são divididas em três tipos: as regulares diretas, as regulares contextuais e as regulares morfológicas. As regulares diretas “são as relações letra-som e inclui as grafias P, B, T, D, F e V”. “As regulares contextuais são relações letra-som onde o contexto está dentro da palavra, que vai definir qual a letra (ou dígrafo) deverá ser usada”. Já as normas regulares morfológicas são regras que envolvem

Em uma das entrevistas, a Professora C relatou que - entre outros materiais - se baseia no planejamento proposto pelo Diário online¹² (onde consta a Política de Ensino do Recife) para definir os saberes a serem ensinados a sua turma. Essa informação também apareceu em diálogo com a Professora A, que citou como material utilizado por ela para fazer planejamento, assim como a professora-pesquisadora. Desta forma, de posse dessa informação, em uma das entrevistas baseadas em autoconfrontação simples, conversamos com a Professora C sobre a progressão do ensino da escrita e os instrumentos que a mesma utiliza para definir o que ensinar à turma do 5º ano.

Em um dos relatos, a Professora C reflete sobre o planejamento do diário da rede, e diz que ele não é claro quanto ao que deve ser ensinado sobre ortografia no 5º ano. Abaixo o trecho da fala da professora.

Não vem... a gente bota o que a gente tem experiência, mas e quem não tem? A ortografia não tem... vem assim, concordância e nome e verbo. Vem assim só. Não vem especificando pronome, adjetivo. Toda aquela análise linguística que a gente faz. Deveria vir.

Professora C

Durante a entrevista de ACS, a Professora C relatou considerar a gramática um material didático necessário para ensinar as normas ortográficas. Abaixo, a fala da docente.

é na gramática que vai vir isso... tudo isso aí. Teve um ano que foi adotada a gramática na rede. Esse ano eu consegui, eu acho que passei até... Aquela gramática é show de bola para você começar a trabalhar com ela. Mesmo que não seja adotada, mas quando você faz as suas fichas, dá o norte ao trabalho, as regras.

Durante as observações, a Professora C realizou estudos e atividades com as classes gramaticais: adjetivo, substantivo, verbo, advérbio etc. Mas não organizou momentos dedicados a refletir sobre a escrita das palavras decorrente das regularidades morfológicas gramaticais dos substantivos, adjetivos e flexões-verbais. Embora houvesse escrita das palavras dessas regularidades ao pensarem nas flexões dos verbos, por exemplo.

Para melhor visualizar essa nossa reflexão, vejamos o extrato de uma atividade em que a Professora C trabalhou com os estudantes a classe gramatical, verbo.

morfemas - partes “internas” que compõem as palavras -, sobretudo sufixos que indicam a “família” gramatical. Esses sufixos aparecem tanto na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos” (p. 27-36).

¹² O Diário de Classe é um sistema utilizado por professores da rede municipal do Recife para o controle e procedimentos relacionados à sala de aula como registros de frequência, registros de aula, avaliações, acesso a planejamento da rede e acompanhamento de estudantes.

ATIVIDADE SOBRE VERBO - AULA 10 (Prof. C)

A professora e seus alunos discutem sobre como conjugar verbos no presente, passado e futuro. A professora começa perguntando como se conjuga o verbo "vender" no presente e alguns alunos respondem corretamente, dizendo "vendemos". Em seguida, a professora questiona como seria no passado e um aluno responde de forma errada, dizendo "nós vendeu". A professora corrige o aluno, dizendo que a forma correta é "nós vendemos". A discussão continua e a professora pede para conjugar o verbo "beber" no futuro. Alguns alunos respondem corretamente, dizendo "nós beberemos". Em seguida, a professora pede para conjugar o verbo no presente e um aluno responde corretamente, dizendo "eu bebo". A professora continua pedindo a conjugação do verbo no passado e um aluno responde corretamente, dizendo "eu bebi". Depois, ela pergunta sobre o futuro e o mesmo aluno responde corretamente novamente, dizendo "eu beberei".

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 5 - Atividade sobre verbo - Professora C - 5º ano

The image displays two examples of student work on verb conjugation. The top part is a photograph of a whiteboard with handwritten exercises. The bottom part is a scan of a printed worksheet with similar exercises.

Whiteboard Exercises:

1) VENDER - nós vendemos
 BEBER - eu bebo
 RECEBER - vocês recebem

2) Eu comerei o bolo
 Ela venderá o anel
 Ele receberá a visita
 Vocês baterão na porta
 Eles receberão a caixa
 Você beberá o suco

3) Eu comi o bolo
 Ele ofereceu as flores
 Elas escreveram a carta
 Vocês correram no jardim

4) A professora ensina aos alunos
 O médico examina os doentes
 O motorista dirige o carro com prudência
 O pianista toca o piano
 O burrinho puxa a carroça

5) A) levanta / presente
 B) comprara / futuro
 C) estudei / passado / pretérito
 D) andamos / passado / pretérito
 E) jogara / futuro
 F) estudou / presente
 G) encontrou / passado
 H) brincam / presente
 I) viajaremos / futuro

Printed Worksheet Exercises:

1. Complete com o verbo no presente, como no modelo.
 comer → eu como

Vender - nós	dormir - eles
beber - eu	escrever - ele
receber - vocês	pular - elas

2. Escreva as frases trocando o passado pelo futuro.

- Eu comi o bolo.
- Ela vendeu o anel.
- Ele recebeu a visita.
- Vocês bateram na porta.
- Eles receberam a caixa.
- Você bebeu o suco.

3. Passe as ações para o pretérito (passado).

- Eu comerei o bolo.
- Ele oferece as flores.
- Elas escrevem a carta.
- Vocês correm no jardim.

4. Pense e complete com os verbos adequados:

- A professora _____ aos alunos.
- O médico _____ os doentes.
- O motorista _____ o carro com prudência.
- O pianista _____ o piano.
- O burrinho _____ a carroça.

5. Circule os verbos das frases e escreva em que tempo estão:

- Ela levanta cedo.
- Mamãe comprará maçãs.
- Eu estudei muito para a prova.
- Nos andamos de charrete ontem.
- Carlos jogará bola no domingo.
- Eu gosto de estudar.
- Vitor encontrou seu primo no clube.
- Os meninos brincam de bola.
- Nos viajaremos no feriado.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao pensarmos o ensino da ortografia baseados nos estudos de Moraes (2003), observando e comparando, a Política do Ensino do Recife (2021) com a integração das metas propostas por Magda Soares no Alfabetrar (2022, p. 295) para o Ciclo de Alfabetização, concluímos que não há, no material, a definição de qual seriam as “Normas ortográficas” a serem ensinadas no 5º ano e nem a progressão desse conhecimento de um ano para o outro.

Abaixo o extrato do eixo de análise linguística da Política do Ensino do RMER (2021) disponível também no diário de classe.

Quadro 12- Extrato do quadro de análise linguística da Política de Ensino do Recife

Turma	Objetivo de aprendizagem	Conteúdos e saberes
5º ano	Observar , em textos de diversos gêneros, a flexão das palavras, quanto ao gênero, ao número, e ao tempo	Flexão dos nomes e verbos.
	Observar a concordância dos termos nas práticas de leitura, e produção de textos orais e escritos.	Concordância nominal e concordância verbal.
	Relacionar ao emprego de letras maiúsculas, o uso dos sinais de pontuação.	Sinais de pontuação.
	Utilizar , adequadamente, as normas ortográficas, em favor da produção de sentido no texto.	Emprego da letra maiúscula.
	Acentuar , adequadamente, palavras usuais, em textos de gêneros variados.	Normas básicas de ortografia Normas básicas de acentuação das palavras.
	Compreender os processos simples de coesão e coerência.	Coerência: sintática, semântica e temática.
	Utilizar sinais de pontuação, para manter a coesão textual, provocar efeitos de sentido diversos, e recorrer a diferentes sinais de apoio visual, com a finalidade de indicar intenções comunicativas.	Processos básicos de coesão, substituição, retomada, sinonímia. Relação entre o uso dos sinais de pontuação e a coesão textual.

Fonte: Política do Ensino do RMER. (2021, p.283)

Consideramos possível que esses aspectos tenham influenciado essa (des) continuidade do ensino das habilidades de escrita que devem vir após as crianças se apropriarem do SEA. Sendo assim, pensamos que é importante rever a organização desses saberes no documento da rede, pois é um elemento importante para avançarmos na progressão do ensino e aprendizagem nas habilidades de escrita dos nossos estudantes.

No que se refere ao eixo de leitura, as professoras distribuíram o seu tempo pedagógico da seguinte maneira:

Tabela 14 - Quantidade de tempo dedicado à leitura

Professoras	Atividades dedicadas à Leitura	Aulas Observadas
P.A	18	1, 2, 4, 6, 7, 9, 10 e 11
P.B	7	1, 2, 3, 5, e 6
P.C	7	1, 6 e 9

Fonte: Elaborado pela autora. (2024).

Como observamos na Tabela 14, A Professora A foi a que desenvolveu mais atividades voltadas para o ensino da leitura. Elas aconteceram em oito aulas dentre as onze. Já as Professoras B e C realizaram sete atividades de leitura durante o período de investigação. Sendo que a Professora B fez essas atividades em cinco aulas e a Professora C em três aulas. Assim, diferente do que ocorreu com a turma da Professora A, no período da observação, o tempo dedicado ao ensino de leitura nas turmas das Professoras B e C foi bem reduzido. No entanto, como mostra o Quadro abaixo, as professoras possuem semelhanças em suas práticas na intencionalidade e nas escolhas dos materiais didáticos para o ensino desse eixo.

Vejamos a seguir, o Quadro 13 com o panorama geral das atividades de leitura realizadas pelas professoras participantes desse estudo durante o período da investigação.

Quadro 13 - Atividades de leitura realizadas pelas professoras participantes da pesquisa

Professoras	Tipos de materiais lidos	Leitores	Tipo de leitura	Intenção da leitura
Professora A	Ficha de palavras - individual e no quadro; Ficha de texto - música, texto instrucional e texto cartilhado; Livro literário - O circo; Vídeo com música - Aquarela	Professora e estudantes	Ler para a professora; Ler em voz alta - individual e coletivo; Ler silenciosamente	Para aprender a ler (relação grafofônica); Para trabalhar o SEA; Para compreensão e responder atividades; Para relembrar uma atividade.
Professora B	Ficha de atividade (trecho do texto); Vídeo sobre Cordel; Vídeo com história de cordel; Vídeo sobre o consumo sustentável; Vídeo de música.	Professora e estudantes	Ler em voz alta - coletivamente; Ler vídeos dialogando com a professora e com o grupo	Para aprender a ler (relação grafofônica); Para trabalhar o SEA; Ler para discutir as temáticas abordadas; Para compreensão e responder atividades.
	Fichas de atividades;			

Professora C	Frases na caixa dos adjetivos; Atividade escrita no quadro; Cartaz Fichas de texto - “Quem é importante”, Completar texto com a pontuação e paródia “Planeta terra, nossa casa”.	Professora e estudantes	Em voz alta - coletiva e individual; Silenciosa	Ler para aprender os saberes estudados na sala de aula; Ler para responder atividade; Ler para discutir as temáticas abordadas.
--------------	--	-------------------------	--	---

Fonte: Acervo da autora (2024).

Vale registrar que, em algumas aulas, as professoras solicitaram para os estudantes que já dominavam o sistema notacional, que fizessem a leitura das atividades. Considerando a importância da formação de leitura para a vida dos estudantes e para a própria progressão escolar, é preciso reforçar o quanto o quantitativo observado foi baixo. Além disso, como já foi dito nas análises sobre os recursos didáticos utilizados, houve pouca variação dos textos utilizados quanto aos gêneros e suportes textuais.

5.2.1 A rotina das professoras

Com o objetivo de identificar e conhecer as estratégias didáticas das professoras do 2º, 3º e 5º ano para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura, e melhor analisar como tais práticas contribuem para o atendimento a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes, realizamos 11 observações no 2º ano 10 observação no 3º e 5º ano, respectivamente. Sendo assim, para melhor compreender esses dados, optamos pela exibição de três quadros de rotina contendo uma síntese das atividades desenvolvidas por cada professora participante da pesquisa durante o período de observação.

A Professora A, do 2º ano, teve onze aulas observadas nos meses de abril, maio e junho do ano de 2023. O Quadro 14 mostra as atividades realizadas pela docente durante a nossa investigação.

Quadro 14 - Rotina - Professora A - 2º ano

DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
27/04/2023 Segunda-feira Aula 1	1. Chamada - Identificando o nome das crianças na lista de chamada; 2. Leitura do livro literário “O circo” - As crianças contaram a história a partir das imagens, só depois a professora fez a leitura em voz alta para a turma; 3. Reflexão da palavra - A professora retirou a palavra MACACO do livro e fez a reflexão dela no quadro, contou a quantidade de sílabas, letra inicial e final. E pensou em outras palavras iniciadas com cada sílaba da palavra MACACO; 4. Atividade no caderno de classe - Ditado a partir da palavra MACACO; 5. Atividade de casa - A professora copiou dois quesitos sobre a palavra MACACO. Ela explicou a atividade, chamou as crianças para fazer a leitura e responder os quesitos; 6. Brincadeira de achar a palavra - A professora leu 4 palavras trabalhadas em sala. Depois ela chamou alguns grupos - um por vez - de crianças para localizar as palavras. 7. Desenho dos personagens - A professora solicitou que os estudantes escrevessem o título da história e desenhassem o local e os seus personagens.
28/04/2023 Terça-feira Aula 2	1. Chamada – 2. A professora chamou o nome das crianças um por um. Após isso, ela pediu para algumas crianças retirarem o nome dos estudantes que faltaram. Por último, a professora apontou para os nomes das crianças na lista, as crianças leram e diziam se a criança estava presente na sala ou não; 3. Leitura em voz alta da lista de palavras trabalhadas na aula anterior, primeiro coletivamente e depois com a turma dividida em dois grupos; 4. Análise de palavra e composição de novas palavras a partir da palavra geradora da aula anterior (MACACO); 5. Leitura e identificação de palavras - A professora chama as crianças, individualmente, para a leitura das palavras do cartaz. Após isso, orientou as crianças a colar as palavras no caderno, desenhar e ligar o desenho para a palavra correspondente.
02/05/2023 Terça-feira Aula 3 (saída às 16h)	1. Chamada - Reconhecimento das letras do nome, e do nome; 2. Organizar a lista de chamada da turma em ordem alfabética; 3. Representação numérica dos números no quadro e oralmente; 4. Identificação dos números na ficha e organização deles em sequência numérica; 5. Atividade oral e no caderno de classe com as habilidades de representação numérica, adição e identificação das letras; 6. Atividade de casa - A professora copia e explica o que deve ser feito na atividade de casa.
03/05/2023 Quarta-feira Aula 4	1. Chamada - A professora chama o nome dos estudantes e eles dizem presente; 2. Diagnóstico de hipótese de escrita; 3. Leitura silenciosa e leitura individual em voz alta do texto “A boneca de Ema”; 4. Análise da composição de elementos do texto, como o título e quantidade de palavras e identificação de sílabas com /M/ e /C/; 5. Atividade no caderno de classe - Transposição de palavras com letra bastão do texto “A boneca de Ema”, para a letra cursiva. Leitura da palavra (marcar as sílabas das palavras com um traço) e contar quantas sílabas tem a palavra; 6. Leitura individual com a professora; 7. Atividade de casa - A professora coloca dois quesitos para casa, ambos baseados no texto “A boneca de Ema” e o que foi trabalhado em sala de aula.
08/05/2023 Segunda-feira Aula 5	1. Chamada - Com identificação dos nomes, organização na lista e contagem do quantitativo de crianças (total da turma, presentes no dia letivo, meninas e meninos); 2. Reflexão sobre no quadro e oralmente sobre a diferença entre números e letras, os algarismos de 0 à 9, o conceito de dezena, e apresentação do ábaco e a

	representação dos números nele; - Atividade no caderno de classe - Ditado de números com o ábaco e representação dos números a partir do material dourado; - Representação dos números no Q.V.L. desenhado na banca das crianças; - Atividade em ficha - quantidade e formação de números; - Atividade de casa - A professora coloca dois quesitos sobre o que foi estudado durante o dia letivo.
09/05/2023 Terça-feira Aula 6 (saída às 16h)	- Chamada - A professora chama os estudantes um por um para a frequência e entrega do livro didático de matemática; - Apresentação e utilização do livro didático de matemática; - Atividade no livro didático: Dezena inteira, dezena e unidade, e adição; - Atividade no caderno de classe - A professora coloca no quadro três quesitos de matemática e um quesito de língua portuguesa (leitura e cópia de uma ficha de leitura); - Leitura individual das palavras da ficha.
11/05/2023 Quinta-feira Aula 7	- Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um. As crianças responderam que estavam presentes; - Ficha de atividade - Fazer a leitura das palavras (Fazer a leitura para a professora e ler marcando as sílabas das palavras), contagem das sílabas e ordem alfabética; - Fichas com diferentes tipos de atividades - A professora dividiu as crianças em várias duplas e um trio. Nem todos fizeram a mesma atividade, mas as realizaram simultaneamente. As atividades realizadas foram: a) Ficha de produção de texto a partir de uma imagem; b) Ficha com alfabeto ilustrado, identificando a primeira letra do alfabeto que começa a figura; c) Ficha para identificar a 1ª letra do desenho. A professora alterou a atividade para um trio, eles fazem ditado de letras. d) Ficha para completar um quadro separando pessoas de animais. e) Ficha para escrever os nomes dos desenhos em ordem alfabética; fizeram cruzadinha e lista do que pode ter na geladeira; f) Ficha de organização das palavras em ordem alfabética. - Desenho livre e brincadeira de cartas.
22/05/2023 Segunda- feira Aula 8	- Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um. As crianças responderam que estavam presentes; - Instrução para a construção do ábaco por meio da oralidade; - Construção do ábaco; - Montagem dos números no ábaco; - Atividade de casa - A professora coloca no quadro dois quesitos sobre representação numérica no ábaco. As crianças copiam no caderno.
25/05/2023 Segunda-feira Aula 9	- Chamada - A professora chamou os nomes dos estudantes um por um, solicitou que eles escrevessem seus nomes no quadro e por último fez a leitura dos nomes; - Retomada, oral, da atividade do dia anterior (construção do ábaco); - Leitura silenciosa do texto instrucional “A construção do ábaco”; - Identificação de palavras e sílabas no texto “A construção do ábaco”; - Atividade no caderno de classe - Identificação e localização dos números, Leitura de palavras (marcando as sílabas), completar as frases a partir do texto “A construção do ábaco” e construção de frases a partir das palavras do texto. Depois de um tempo, a professora corrigiu a atividade no grande grupo; - Leitura individual - A professora chamou as crianças para ler junto a ela; - Atividade de casa - A atividade é composta por 3 quesitos sobre o que as crianças estudarem em classe.
31/05/2023 Quinta-feira Aula 10	- Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um. As crianças responderam que estavam presentes; - Assistir ao vídeo clipe da música “Aquarela”; - Leitura, por parte da professora, do texto/música “Aquarela” - A professora entregou uma ficha com o texto para as crianças; - Assistir, novamente o vídeo clipe da música “Aquarela”; - Identificação, no quadro e na ficha do texto, as letras do título da música “Aquarela”, e sinal gráfico (~); - Ficha - Leitura das estrofes, pintar os espaços entre as palavras e depois

	fazer o desenho; 7. Atividade no caderno de classe - Interpretação do texto “Aquarela”. Atividade realizada individualmente e corrigida no coletivo.
02/06/2023 Sexta-feira Aula 11 (saída às 16h)	1. Chamada - A professora chama o nome dos alunos um por vez. As crianças respondem que estão presentes e informam sobre alguns colegas que estão ausentes; 2. Atividade no caderno de classe e ficha com títulos de contos de fadas - Na ficha os estudantes pintaram os espaços entre as palavras, fizeram a leitura, identificaram as letras e recortaram um título por vez, separando as palavras. No caderno de classe, coloram os títulos na ordem alfabética e os escreveram em letra cursiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Professora B, do 3º ano, teve dez aulas observadas, cinco no mês de julho de 2023 e cinco em novembro e dezembro do mesmo ano. Abaixo, o Quadro 15 mostra as atividades realizadas pela docente durante as observações.

Quadro 15: Rotina - Professora B - 3º ano

DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
13/06/2023 Terça-feira Aula 1	1. Atividade em fichas - Revisão de letras, vogais, consoantes; som inicial das palavras e composição de frases; 2. Atividade no quadro - Identificar oralmente as vogais com o formato minúsculo de imprensa; Pensar em palavras com o som inicial de cada vogal e na escrita dessa palavra; 3. Ficha de atividade: leitura de texto, identificação de palavras, som e letra inicial das palavras; 4. Ficha de atividade - Leitura do fragmento do texto “O canguru” por parte do professor, leitura do título marcando as sílabas e identificação de palavras, som e letra inicial das palavras; 5. Atividade no caderno de classe - Ditado com letras; 6. Atividade de casa – A professora registra no quadro cinco quesitos sobre o que foi estudado em sala. A atividade foi explicada enquanto os estudantes copiavam.
19/06/2023 Segunda-feira Aula 2	1. Assistir a vídeos sobre/e de Cordel - Antes a professora explicou para as crianças sobre o que é literatura de cordel. São exibidos 4 vídeos: a) O que é literatura de Cordel?; b) Música sobre a literatura de cordel e xilogravura; c) A sorte do preguiçoso e e) Lobisomem. Nos dois últimos vídeos a professora fez paradas no vídeo para fazer perguntas; 2. Ficha - Sobre informações da capa de um cordel; 3. Atividade no caderno de classe - Identificar as palavras repetidas. Palavras que apareceram nos vídeos que as crianças assistiram sobre cordel.
21/06/2023 Quarta-feira Aula 3	1. Relembrar as atividades dos dias anteriores; 2. Assistir a vídeo em cordel “O caso da Comadre Fulozinha”- Durante a exibição dos vídeos, a professora fez paradas para fazer perguntas; 3. Atividade no caderno de classe - Primeira parte da atividade é compreensão sobre os vídeos assistidos e a segunda parte é a construção de um quadro silábico e formação de palavras. A professora fez correção coletiva das atividades; 4. Ensaio para festa junina; 5. Atividade de casa - Dois quesitos para casa, um para formar palavras a partir das sílabas de uma palavra e o outro para formar uma frase a partir de uma palavra. Ambos os quesitos utilizaram palavras que aparecem no cordel assistido.
26/06/2023 Segunda-feira	1. Informação sobre a rotina do dia letivo; 2. Atividade no livro de matemática - Formas geométricas espaciais; 3. “Projeto literatura de cordel” (anunciado pela professora) - Construção do

Aula 4 (Saída às 16h30 - chuvas)	quadro silábico com a palavra “Literatura”; 4. Atividade no caderno de classe - formação de palavras e frases - para ser finalizada em casa, devido ao horário alterado - A professora informa que as crianças devem trazer a atividade no dia seguinte.
27/06//2023 Terça-feira Aula 5 (Saída às 16h30 - alguns responsáveis começam a ir buscar os estudantes)	1. Assistir ao vídeo de cordel “A peleja contra o dragão - a história do mestre Gil contra o dragão sabido” - A professora fez perguntas orais durante a história e o no final; 2. Atividade no caderno de classe - Questões de compreensão sobre o vídeo do cordel. Após um tempo para as crianças responderem individualmente, foi realizado a correção coletiva. (A professora chama de 1º bloco); 3. Atividade no caderno de classe - Continuidade com questões de compreensão sobre o cordel exibido no início da aula, mais a construção de um quadro silábico a partir de uma palavra do texto. Após um tempo para as crianças responderem individualmente, foi realizado a correção coletiva. (A professora chama de 2º bloco); 4. Correção individual do caderno, junto a professora.
06/11/2023 Segunda-feira Aula 6 (saída às 16h)	1. Assistir aos vídeos sobre consumo consciente, os 3Rs (da sustentabilidade, Reduzir, Reutilizar e Reciclar); 2. Atividade no livro Conectando Aprendizagens - a escrita dos nomes dos 3Rs; 3. Atividade no livro Conectando Aprendizagens - Conversa sobre o texto/música “Era uma vez”, o autor e a intérprete da canção; Assistir ao clipe e cantar a música; Realizar a atividade do livro que explora palavras do texto, como a separação silábica e a contagem de letras e sílabas.
07/11/2023 Terça-feira Aula 7 (saída às 16h)	1. Atividade no livro conectando aprendizagens - Contagem de sílaba e som inicial; 2. Atividade no caderno de classe - Leitura de palavras, ordem alfabética e separação de sílabas; 3. Contação de história bíblica “Promessa na bíblia” - Visitante externo (da comunidade) que conta histórias bíblicas para as crianças.
09/11/2023 Quinta-Aula 8 (saída às 16h)	1. Atividade no livro didático de matemática sobre divisão - Leitura individual das questões por parte das crianças e questionamento oral por parte da professora para algumas questões.
07/12/2023 Quinta-feira Aula 9 (saída às 16h)	1. Atividade no livro didático de matemática - Divisão com sistema monetário e reta numérica. A professora solicitou a alguns estudantes que fizessem a leitura em voz alta da atividade. Depois ela explicava e solicitava para as crianças responderem. Por último, correção coletiva; 2. Atividade no caderno de classe - Divisão. A professora explicou e pediu para as crianças responderem. A correção foi individual, mostrando o caderno para a professora; 3. Jogo do Mind Lab - Para as crianças que finalizaram as atividades.
11/12/2023 Segunda-feira Aula 10 (saída às 16h)	1. Atividade no livro didático de matemática - Divisão. A professora solicitou a alguns estudantes que fizessem a leitura em voz alta da atividade. Depois ela explicava e solicitava para as crianças responderem. Por último corrigia coletivamente; 2. Atividade no caderno de classe - Divisão. A professora explicou, respondeu a primeira questão e pediu para as crianças responderem. A correção foi individual, mostrando o caderno para a professora; 3. Jogo do Mind Lab - Para as crianças que finalizaram as atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Já a Professora C, do 5º ano, também teve dez aulas observadas, nos meses de maio, junho e julho do ano de 2023. Vejamos no Quadro 16 um panorama geral que mostra as atividades realizadas pela docente durante o período de observação.

Quadro 16 - Rotina - Professora C - 5º ano

DATAS E DIAS DA SEMANA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
23/05/2023 Terça-feira Aula 1	1. Chamada - A professora chamou o nome de cada estudante. Um caderno circula pela sala e as crianças assinam; 2. Atividade no quadro - Composição de esquema sobre substantivo e adjetivo; 3. Composição de frases através da caixa dos adjetivos; 4. Atividade no caderno de classe - Os estudantes registraram e responderam no caderno as frases sobre substantivos e adjetivos. Por último a correção coletiva da atividade.
25/05/2023 Quinta-feira Aula 2	1. Revisão oral sobre as classes gramaticais: substantivo, adjetivo e locução adjetiva; 2. Chamada - A professora realizou a chamada da turma chamando um nome de aluno por vez. Os estudantes responderam dizendo presente; 3. Ficha - Identificação da locução adjetiva; 4. Atividade no caderno de classe - Construção de frases com os adjetivos da ficha; 5. Bingo de algarismo romano.
31/05/2023 Quarta-feira Aula 3	1. Atividade com a professora da biblioteca - Escuta coletiva do texto e leitura individual do texto para toda turma; 2. Explicação coletiva sobre o Sistema de numeração decimal; 3. Responder, coletivamente, a atividade do livro didático sobre sistema de numeração (ordens e classes) e classes de milhares.
01/06/2023 Quinta-feira Aula 4	1. Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um e entregou o caderno de assinatura para eles assinarem; 2. Anotação no caderno e diálogo sobre as classes de palavras: adjetivos/grau do adjetivo e verbo; 3. Brincadeira: Salada dos verbos.
12/06/2023 Quarta-feira Aula 5	1. Atividade com a professora da biblioteca - A professora da biblioteca contou para a turma a história do livro “O balão que não queria subir”. As crianças participaram sendo personagens da história. No final a professora fez perguntas sobre o texto e fez a leitura de um texto sobre o perigo de soltar balões; 2. Avaliação sobre a hipótese de escrita alfabética e o nome completo; 3. Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um e entregou o caderno de assinatura para eles assinarem; 4. Registro do tema “Advérbio” no quadro, com ficha para construção individual de frases com o tema estudado. Depois compartilhar as frases construídas com todo o grupo classe; 5. Ficha de atividade - Completar frases com advérbio.
13/06/2023 Quinta-feira Aula 6	1. Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um e entregou o caderno de assinatura para eles assinarem; 2. Revisão oral e no quadro sobre advérbio - Construção do esquema com tópicos sobre o tema; 3. Ficha de atividade sobre advérbio; 4. Leitura do poema em voz alta e compartilhada - Dez crianças leram em voz alta, as demais crianças acompanharam a leitura silenciosamente. Por último, a professora leu o texto para as crianças; 5. Ficha de pontuação - As crianças responderam sozinhas, depois no grande grupo a professora refletiu com os estudantes como pontuar o texto; 6. Ficha de interpretação e pontuação - Primeiramente as crianças fizeram as fichas sozinhas, depois a professora corrigiu com a turma toda.
26/06/2023 Segunda-feira Aula 7 (saída às 10h30)	1. Atividade com a professora da biblioteca - Leitura e conversa sobre o texto teatral do projeto “Maria da Penha vai a escola”; 2. Atividade no caderno: Revisão sobre as classes gramaticais.

28/06/2023 Quarta Aula 8	1. Correção no quadro da atividade da aula remota - Composição e decomposição dos números; 2. Correção no quadro da atividade da última aula presencial (26.06) - Grau do comparativo dos adjetivos, gênero do substantivo e aumentativo e diminutivo; 3. Ficha (Composição e decomposição dos números); 4. Evento - Assistir à apresentação do projeto “Maria da Penha vai à escola”.
29/06/2023 Quinta-feira Aula 9	1. Chamada - A professora chamou o nome dos estudantes um por um e entregou o caderno de assinatura para eles assinarem; 2. Correção da atividade de matemática do dia anterior - Classes e ordens, composição e decomposição dos números; 3. Composição dos números no banner do Q.V.L.; 4. Ficha de revisão de matemática, sequência numérica e adição - Individual com correção coletiva; 5. Leitura dialogada com cartaz; 6. Ficha sobre Poluição do ambiente - Individual com correção coletiva; 7. Atividade de casa - Pesquisa sobre o tempo de decomposição dos objetos; 8. Leitura silenciosa, leitura individual e leitura coletiva com uma paródia sobre a poluição do meio ambiente.
04/07/2023 Terça-feira Aula 10	1. Revisão oral e no quadro das classes gramaticais estudadas; 2. Ficha - atividade individual sobre verbo; 3. Correção coletiva da ficha sobre o verbo; 4. Organização das atividades remotas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No próximo tópico vamos apresentar e discutir sobre as atividades de leitura e de apropriação de SEA propostas pelas professoras.

5.2.2 As atividades para o ensino da leitura

Como foi descrito, a Professora A, do segundo ano trabalhou o eixo de leitura em oito aulas das onze observadas. Nas oito aulas foram realizadas dezoito atividades. A seguir, o Quadro 17 elaborado com o que identificamos como atividades de leitura na turma da Professora A.

Quadro 17- Atividade de leitura realizada pela Professora A

Aula	Atividade de Leitura
01 (1)	Leitura de livro literário - A professora explorou o livro literário “O circo” mostrando as imagens para as crianças e perguntando o que elas estavam vendo. Depois fez a leitura em voz alta para a turma.
01 (2)	Compreensão da leitura através do desenho das personagens - A professora solicitou às crianças que escrevessem o título da história no caderno de desenho, e fizessem os desenhos do circo e dos personagens que aparecem nele.
02 (1)	Leitura em voz alta de palavras - A professora colocou uma lista de palavras no quadro. Essa lista é formada por sílabas ou letras que aparecem na palavra /MACACO/. Primeiro, a professora solicitou a leitura coletiva da lista. Depois, ela dividiu a sala em dois grupos - meninas e meninos - e pediu que cada grupo fizesse a leitura. Em seguida, a professora organizou grupos de acordo com a proximidade que as crianças estavam sentadas, e pediu que estes grupos fizesse a leitura.

02 (2)	Leitura e identificação de palavras - A professora mostrou para as crianças o restante da lista de palavras. A professora solicita que as crianças organizem as palavras na ordem que foi exposta no quadro. Ela pede que os estudantes colem as palavras no caderno e depois escolham três palavras para desenhar e ligar para o nome.
02 (3)	Leitura individual das palavras da lista - A professora chamou as crianças para leitura em voz alta da lista de palavras para a turma. Nem todas as crianças fizeram leitura das palavras em voz alta. Uma criança leu só a palavra macaco. Outras crianças escolheram ler só para a professora.
04 (1)	Leitura silenciosa e leitura individual em voz alta - A professora colocou o cartaz com o texto “A boneca de Ema” no quadro. Primeiro ela pediu que as crianças fizessem a leitura silenciosa do texto. Depois a professora chamou algumas crianças para fazerem a leitura em voz alta para toda turma. Em seguida, a professora pediu para as crianças tentarem acompanhar a leitura dela. A professora fez a leitura de algumas frases do texto de forma bem pausada, silabada, apontando para cada sílaba no momento da leitura. As crianças acompanharam a professora, algumas acompanharam a relação grafofônica da leitura da professora. A professora realizou duas perguntas literais sobre o texto. Ela repetiu essas perguntas algumas vezes. As crianças responderam. Por último, a professora fez a leitura do texto completo, sem interrupções.
04 (2)	Leitura individual com a professora - Enquanto as crianças desenhavam os personagens e copiavam o texto, a professora as chamava para a leitura individual.
06	Leitura individual de palavras da ficha - A professora chamou as crianças a sua mesa para realizar a leitura de uma ficha. Na ficha havia palavras e um pequeno texto cartilhado.
07	Leitura de palavras para contagem de sílabas - A professora falou para as crianças que elas deveriam fazer a leitura da palavra, marcando as sílabas com o lápis, e pintar a quantidade de vezes que abriu a boca para dizer chuva. A professora enfatizou que caso uma criança não soubesse qual a palavra escrita, ela deveria perguntar ao colega.
09 (1)	Leitura silenciosa do texto “A construção do ábaco” - A professora entregou o texto “A construção do ábaco” e solicitou que as crianças lessem silenciosamente. Ela passou por algumas bancas para ajudar os estudantes na leitura. A professora também lembrou às crianças que estavam lendo em voz alta que a leitura deveria ser silenciosa, que eles deviam ler o texto na mente.
09 (2)	Leitura de sílabas e de palavras - A professora ditou palavras para as crianças circularem no texto “A Construção do ábaco”. A professora deu um tempo para as crianças acharem as palavras. Ela ajudou as crianças a encontrarem as palavras, indicando a linha do texto que a palavra se encontrava. Logo após, com a ajuda de algumas crianças, a professora escreveu as palavras no quadro.
09 (3)	Leitura coletiva de palavras - A professora solicitou que as crianças escrevessem as palavras circuladas no texto “A construção do ábaco”, contando o número de letras e sílabas. Além disso, a professora fez com as crianças a leitura de palavras, marcando as sílabas das mesmas. No terceiro quesito, as crianças completaram as frases, de acordo com o texto.
09 (4)	Leitura individual com a professora - Enquanto as crianças copiavam e/ou respondiam a atividade do quadro a professora as chamava individualmente para lerem na sua banca.
10 (1)	Assistir ao vídeo da música aquarela - A professora avisou as crianças que colocaria um vídeo e que elas deveriam assistir com atenção e em silêncio.
10 (2)	Leitura coletiva do texto “Aquarela” - A professora fez a leitura do texto “AQUARELA” para as crianças. Antes de iniciar a leitura, ela disse para as crianças que o texto da música estava no papel, pediu que eles prestassem atenção para entender melhor o que era cantado na música. Além disso, solicitou que as crianças acompanhassem a leitura. Em seguida, a professora identificou - através de perguntas e pistas - o título, o autor, e a localização de ambos no texto.
	Leitura das estrofes - pintar os espaços entre as palavras e depois fazer o desenho correspondente para cada estrofe - A professora entregou uma ficha com estrofes da

10 (3)	música AQUARELA . Ela avisou para as crianças que elas iriam ler, pintar os espaços entre as palavras, e fazer a leitura (leitura silabada) de cada palavra das estrofes. Depois desenhar o que dizia cada estrofe. A professora fez a leitura das três primeiras estrofes marcando as sílabas das palavras. Ela pediu que as crianças fizessem o mesmo. Depois, a professora solicitou que as crianças pintassem e contassem os espaços entre as palavras.
11 (1)	Atividade no caderno: compreensão do texto “Aquarela” - A professora colocou questões no quadro sobre o texto Aquarela. A professora explicou o texto relembrando as atividades anteriores. A professora ofereceu um tempo para que as crianças terminassem a atividade. Após esse tempo, a professora corrigiu a atividade coletivamente.
11 (2)	Ficha: Leitura de sílabas/palavras e dos títulos - A professora distribuiu uma ficha com listas de títulos de histórias e explicou para que pintassem os espaços entre as palavras e, em seguida, contassem quantas palavras possuía cada título. A professora também solicitou que alguns estudantes nomeassem as letras dos títulos. Durante a atividade a professora fez a leitura das sílabas ou palavras pausadamente. Ela também pediu que os estudantes fizessem a leitura dos títulos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na aula 4 (atividade 2), a Professora A fez uma atividade de leitura agrupando os estudantes com alternância entre o coletivo e o individual. A docente levou o texto “A boneca de Ema” e fez perguntas sobre os elementos que o compõe. Antes de iniciar, pediu atenção à leitura que ela estava fazendo em voz alta. Mas não houve situação didática antes da realização da leitura. O texto escolhido era um texto cartilhado, cujo objetivo era trabalhar padrões silábicos, vazios de significados. Esse tipo de texto não permitia a exploração da sua finalidade e funcionalidade.

Abaixo o texto utilizado pela professora na atividade de leitura

Figura 6 - Atividades de leitura do texto “A boneca de Ema” Professora A - 2º ano

Fonte: Acervo da autora (2024).

Para a realização dessa atividade, a Professora A fez uso de algumas estratégias para desenvolver habilidades leitoras, como a leitura compartilhada e a leitura dialogada, com o foco em retirar informações literais do texto e desenvolver a fluência da leitura. A proposta é interessante e, como diz Soares (2022) auxilia as crianças que estão no ciclo de alfabetização a avançarem, além de ser importante para as crianças que estão nas hipóteses silábico-alfabética e alfabética no nível 1.

Durante a realização da leitura a professora convidou quatro crianças alfabéticas para fazer a leitura do texto completo e três crianças - também alfabéticas - para ler frases. As crianças leram espontaneamente o texto e as frases. Após a leitura, a Professora A fez atividades de apropriação do SEA com o texto. Ela pediu para as crianças pintarem os espaços entre as palavras, antes pintou alguns desses espaços no cartaz para as crianças verem como fazer a atividade. No final, a professora contou com as crianças o número de palavras de cada linha do texto e solicitou que as crianças circulassem todas as palavras repetidas do texto. A Figura... é a atividade realizada pelos estudantes no pós leitura.

Apesar da relevância dos tipos de atividades vivenciadas, é preciso destacar que a escolha do texto revelou uma concepção de leitura muito aproximada das perspectivas sintéticas, que usam textos que se distanciam dos que circulam em outros espaços da sociedade. Não houve, assim, uma situação em que as práticas sociais de leitura fossem tomadas como referência para a atividade. Pensamos que a docente poderia ter escolhido uma poesia, uma cantiga de roda ou qualquer outro texto que contribuísse para que se apropriassem dos usos sociais da escrita na sociedade.

Na aula 6, a Professora A realizou atividade de leitura de palavras. Aliás, a leitura de palavras, seja coletiva, individual para o grupo ou para a professora, e em pequenos grupos, é a atividade de leitura mais recorrente nas aulas observadas da Professora A. Muito provavelmente pelo grande número de crianças que estavam nas fases elementares de apropriação do sistema notacional. Soares (2022) nos diz que esses momentos são importantes para a criança que está se apropriando do SEA, mas assim como o texto, o material escolhido poderia ser outro.

Aula 6 - Professora A

A professora entregou uma ficha de atividade para os alunos. Avisou que os chamaria para ler. À medida que os alunos iam terminando a atividade, a professora chamava para ler a ficha de "leitura de palavras".

A atividade de leitura de palavras é importante no processo de alfabetização, mas podemos fazer dois destaques. O primeiro é que poderia ser realizada em situações mais lúdicas, como jogos e brincadeiras. O segundo é que poderia ser diversificada, atendendo às necessidades dos diferentes perfis de estudantes. O terceiro é que, embora seja focada em leitura, a intencionalidade diz respeito ao ensino do SEA, não havendo desdobramentos ou relação com outros textos que demandassem um trabalho para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos.

Já na aula 10, a Professora A realizou uma atividade de leitura com um texto instrucional, de uma atividade que ela havia realizado com as crianças no dia anterior.

A professora havia construído com as crianças um ábaco, narrando com elas o passo a passo. A professora em - aulas anteriores - já estava trabalhando com o ábaco, objeto do conhecimento de matemática. Após esses momentos, ela propôs, planejou e realizou com as crianças a construção de um ábaco.

Aula 9 - Professora A

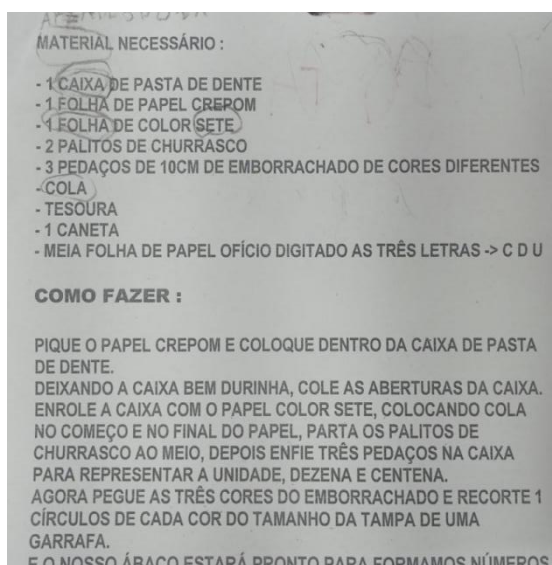
A professora entregou às crianças o texto instrucional da construção do ábaco (trabalhado na aula anterior). Pediu para as crianças fazerem a leitura silenciosa do texto. Passou em algumas mesas para auxiliar na leitura. (A professora avisa a um aluno que dará mais tempo para ele terminar a leitura). **A professora fez a leitura do título com as crianças, pediu para as crianças circularem a última palavra, deu um tempo para que as crianças achassem sozinhas as palavras, depois circulou a palavra.** (...) A professora leu com as crianças o título “materiais necessários”, conversou e questionou sobre o que são materiais necessários. **Logo após, ela ia lendo com as crianças os materiais e lembrando como utilizaram cada um.** A professora leu para as crianças a parte do texto “Como fazer”, comentando que eles já disseram como fizeram o ábaco. Após isso, a professora disse que falaria palavras e as crianças iriam procurar e circular. A professora deu dicas sobre onde encontrar as palavras, dizendo e mostrando as linhas onde elas estavam. Em algumas palavras, a professora escrevia no quadro para ajudar as crianças. A professora circulava pelas bancas auxiliando algumas crianças.

Na atividade acima, a turma da Professora A realizou leitura silenciosa, leitura compartilhada e conversou sobre o sentido do texto. Consideramos essa atividade exitosa, pois abordou a leitura dentro da perspectiva do letramento. Em outros momentos, focou em incentivar a leitura de palavras, contribuindo para a apropriação do SEA.

O texto utilizado na aula 9, diferentemente dos que foram utilizados nas aulas 4 e 6, tinha sentido e função para as crianças. O fato de elas terem vivenciado a atividade com o ábaco em sala de aula contextualizou a leitura do texto. A professora, no momento da leitura, preocupou-se em saber se as crianças conheciam o vocabulário do texto, fazendo pausas para perguntar e/ou explicar (Soares, 2022). Além disso, como foi dito, explorou a leitura de

palavras realizando em paralelo o ensino da leitura (compreensão e fluência) e do sistema notacional. Foi uma aula produtiva para as crianças. Destacamos apenas que o texto poderia ter sido usado na aula em que construíram o ábaco. Desse modo, o texto seria lido para atender à finalidade do gênero: orientar como fazer o objeto.

Figura 7 - Atividade de leitura de texto do Ábaco - Professora A - 2º ano



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na penúltima aula do eixo de leitura da Professora A, foram realizadas duas atividades de leitura. Eram atividades sequenciais; a primeira de forma coletiva e a segunda com alternância entre vivência coletiva e individual.

Vejamos a primeira.

Aula 10/Atividade 1 - Professora A

A professora exibiu na TV da sala o vídeo clipe da música Aquarela. Pediu que as crianças assistissem com atenção. Ao final, de maneira autônoma, as crianças fizeram a leitura do nome aquarela que aparece no final do vídeo. A professora chamou a atenção das crianças para o que elas disseram que era o título da música. A professora conversou com as crianças sobre a música.

Logo no início da atividade as crianças vivenciaram a escuta da canção em vídeo. Essa opção foi coerente com o gênero escolhido, pois as canções são criadas para serem ouvidas, para provocarem reações emotivas nas pessoas, para levá-las a sentir, pensar sobre o conteúdo do texto ou simplesmente se deleitarem. Consideramos que foi um bom começo para a atividade.

Depois foi feita a leitura do título, que favoreceu a ativação de conhecimentos prévios sobre o conteúdo do texto. Em seguida, a conversa sobre a canção revelou a intencionalidade

da docente de explorar os sentidos do texto. Desse modo, foi utilizado um texto autêntico, que circula na sociedade, com vivência que se aproxima dos usos e funções dos textos no cotidiano, e com a conversa que pode ter contribuído para o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos. O segundo momento da atividade aconteceu da seguinte maneira:

Aula 10 Atividade 2 - Professora A

A professora entregou para as crianças o texto da música “Aquarela”. Disse que iria fazer a leitura do texto, para elas prestarem atenção ao que ela ia ler, para quando ela repetisse a música “eles escutassem melhor”. A professora perguntou qual era o título. Algumas crianças responderam. Pediu que os estudantes acompanhassem o que a ela iria ler. Fez a leitura do texto em voz alta. Após a leitura, a docente exibiu novamente o vídeo da música “Aquarela”. Ao final do vídeo perguntou se alguém tinha visto o nome do autor. As crianças confundiram com o título da canção. **A professora conversou com as crianças sobre o que é nome “Aquarela” e o que é um título de um texto.** Após isso, uma criança falou que na ficha do texto havia o nome “Toquinho”. A professora apontou na ficha onde estava o nome do autor. Outras crianças apontaram que o nome do autor estava embaixo do texto. A professora mostrou o nome em cima, as crianças disseram que era Aquarela. A docente perguntou o que significava aquarela. Algumas crianças disseram que era o título. A professora pediu que as crianças circulassem o título. Depois, a professora pediu que circulassem o nome do autor **A docente repetiu várias vezes a pergunta sobre o título e o nome do autor para todas e depois para algumas crianças específicas.**

Fonte: Acervo da autora (2024).

Com a atividade 2, a Professora A explorou algumas características do texto, como título e nome do autor, no entanto, não focou nos sentidos do texto e nos recursos expressivos presentes nele. A principal intencionalidade foi de localização de palavras, que é uma atividade que favorece reflexões sobre as correspondências grafofônicas. No entanto, seria possível focar também em outros aspectos do texto.

Um destaque a ser feito na situação é que a docente fez questão de acompanhar cada estudante no exercício dessa atividade. Foi em todas as bancas e oportunizou a todos responderem a pergunta. A docente realizou a atividade de leitura compartilhada em voz alta, pedindo que as crianças a acompanhassem no texto. Essa atividade, além de prazerosa, possibilitou a participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Como já foi dito e a descrição revela, a docente tinha a intencionalidade de contribuir para a aprendizagem sobre as correspondências grafofônicas, pois a localização do título e do nome do compositor provocava as crianças a buscarem as pistas e a relacionarem a palavra circulada aos nomes ditos pela professora: Aquarela e Toquinho.

As atividades de leitura da Professora B foram sete. Essas atividades eram bem parecidas em sua forma, conteúdo e organização, por isso estão descritas em um quadro, para análise conjunta.

Vejamos no quadro.

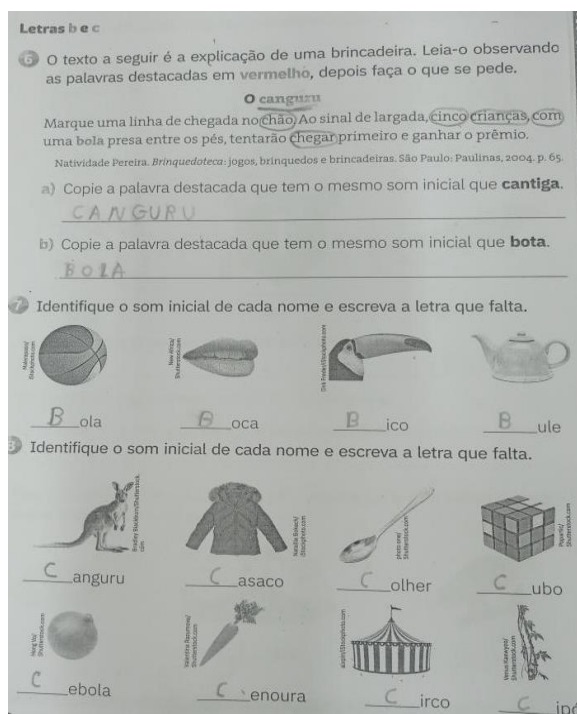
Quadro 18 - Atividades de leitura realizada pela Professora B - 3º ano

Aula	Atividades de Leitura
Aula 1	Leitura em voz alta da professora - A professora fez a leitura em voz alta do fragmento do texto “Canguru”. Depois, ela fez a leitura do título marcando as sílabas e identificação de palavras, som e letra inicial das palavras.
Aula 2	Leitura dos vídeos sobre cordel e leitura da ficha - A atividade consistiu em assistir um vídeo com a recitação de um cordel. Antes de iniciar, a professora falou sobre o gênero textual e disse às crianças o que elas iriam assistir. Antes dos vídeos, a professora explicou para as crianças o que é literatura de cordel. Foram exibidos 4 vídeos para a turma do 3º ano nesse dia: a) O que é literatura de Cordel?; b) Música sobre a literatura de cordel e xilogravura; c) A sorte do preguiçoso e e) Lobisomem. Nos dois últimos vídeos a professora fez paradas para fazer perguntas. Após o vídeo, a professora propôs a realização de uma ficha com características do gênero textual cordel. Ela explicou a ficha e deu um tempo para as crianças responderem sozinhas. Ao final, realizou a correção coletiva no quadro.
Aula 3	Compreensão da leitura dos vídeos no caderno de classe – A primeira parte da atividade foi a compreensão sobre os vídeos assistidos e a segunda parte foi a construção de um quadro silábico e formação de palavras. A professora fez correção coletiva das atividades. A atividade consistiu em assistir um vídeo com a recitação de um cordel. Antes de iniciar, a professora falou sobre o gênero textual e disse às crianças o que elas iriam assistir. Durante a sessão, a professora pausou o vídeo várias vezes para fazer perguntas aos estudantes. Após a exploração oral do vídeo, a professora realizou atividade no quadro, com perguntas sobre o texto.
Aula 5 (1)	Assistir ao vídeo de cordel “A peleja contra o dragão - a história do mestre Gil contra o dragão sabido” - A professora fez perguntas orais durante a história e o no final.
Aula 5 (2)	Atividade no caderno e compreensão de texto - Questões de compreensão sobre o vídeo do cordel. Após um tempo para as crianças responderem individualmente, foi realizado a correção coletiva (A professora chama de 1º bloco);
Aula 6 (1)	Leitura de vídeo sobre o consumo consciente - A professora avisou para os estudantes que elas assistiriam a dois vídeos sobre o tema que eles vêm estudando: o meio ambiente/consumo sustentável. As crianças assistem aos vídeos. O professor fala para as crianças sobre o assunto dos vídeos, dando exemplos práticos do que são os 3Rs e de como podemos consumir de maneira consciente.
Aula 6 (2)	Leitura de vídeo com a música “Era uma vez” - A professora apresentou o texto canção para as crianças. Através do vídeo falou sobre o autor, o nome da cantora que deixou a música famosa e fez a leitura do texto. Depois ela colocou o vídeo da música para as crianças assistirem. A professora e as crianças cantam a música. Em seguida, a professora solicitou para as crianças um desenho sobre a música na página do livro.

Fonte: A autora (2024).

A Professora B realizou sete atividades de leitura em cinco dias das dez aulas observadas. A maior parte das atividades de leitura da mestra foi de leitura de vídeos. Tais vídeos consistiam em histórias do gênero textual cordel, sobre os conteúdos e o gênero textual música. Apenas nessa última atividade a professora trabalhou usando texto escrito junto com o vídeo. O outro momento que a professora propôs atividade de leitura com o texto, foi na aula 1, na leitura do trecho do texto “O canguru” da ficha. Nesta atividade a Professora B focou na fluência leitora, enfatizando a leitura das sílabas. Vejamos a Figura 8 da ficha com o trecho do texto “O canguru”.

Figura 8: Ficha com o trecho do texto “O canguru” - Professora B -3º ano

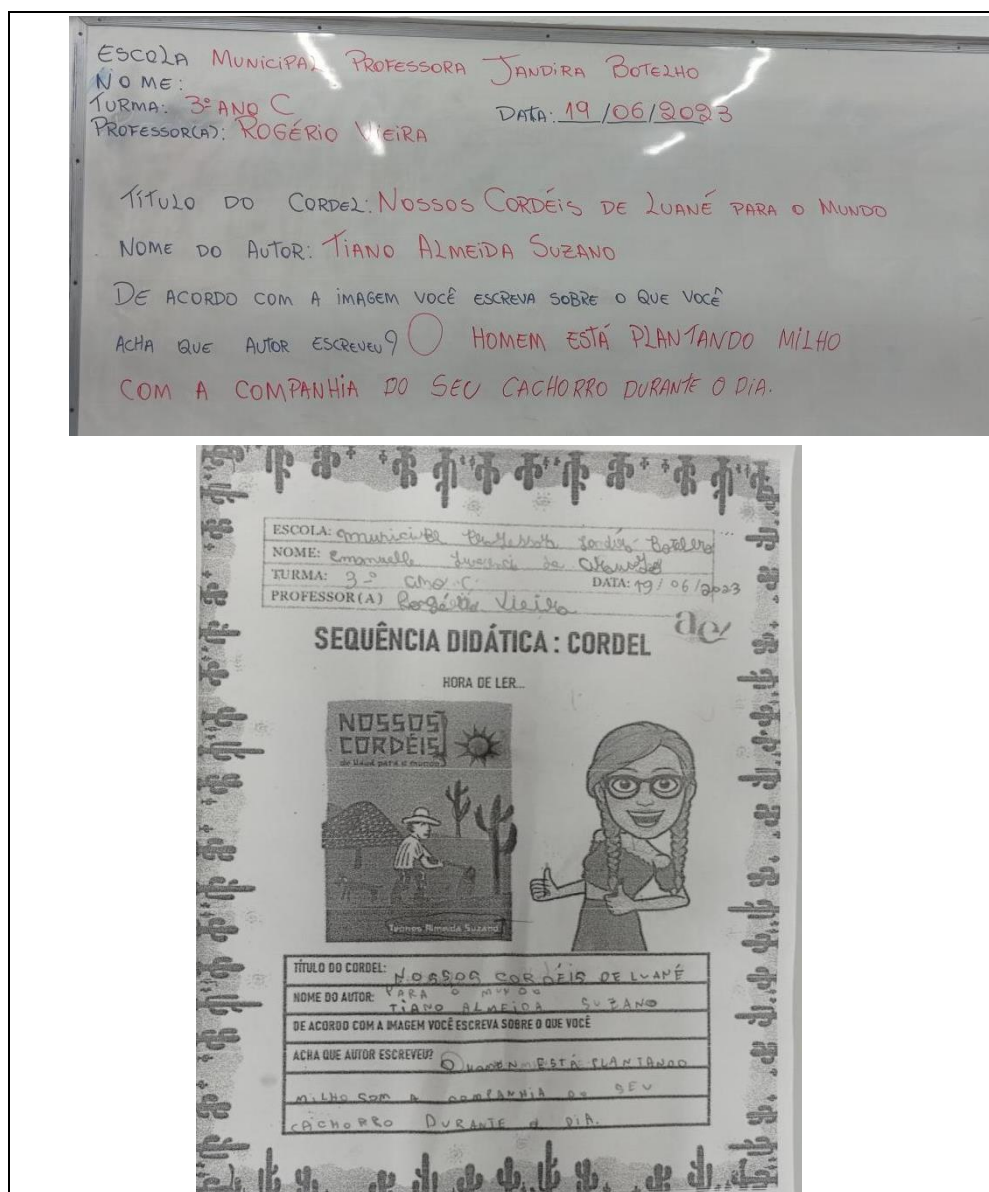


Fonte: Acervo da autora (2024).

Nas cinco primeiras observações, realizadas na sala da Professora B durante o primeiro semestre, a docente fazia uso de histórias de cordel em formato de filme disponíveis no Youtube. As atividades tinham foco na compreensão oral do texto e as características do gênero. Também houve interpretação escrita com perguntas no caderno. Essas atividades foram denominadas pela mestra de “Sequência didática sobre cordel”. Saliento que existia o planejamento inicial para uma sequência didática sobre o cordel, porém não foi possível a continuidade por causa das chuvas e o atraso no retorno após o recesso.

Abaixo as atividades de leitura com o gênero textual cordel da Professora B.

Figura 9 - Atividade de leitura do gênero textual cordel - Professora B - 3º ano



Fonte: Acervo da autora (2024).

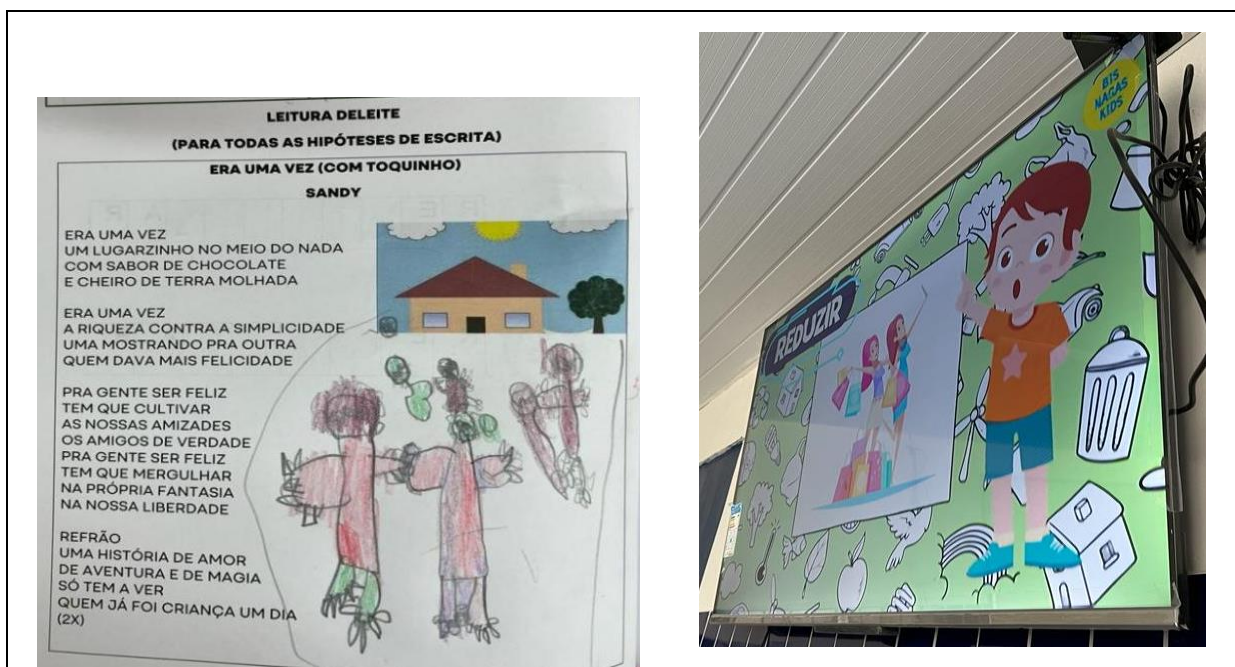
Durante as observações do segundo semestre na sala de aula da Professora B, houve dois momentos em que a docente desenvolveu atividades com habilidades de leitura. Nas duas atividades, a mesma voltou a utilizar o recurso didático vídeo. Na primeira atividade, a Professora B exhibe para as crianças dois vídeos sobre o consumo sustentável, temática abordada do “Caderno Conectando as Aprendizagens¹³”. Após esse momento, a professora

¹³ O Caderno Conectando as Aprendizagens é um material didático de apoio para as turmas do 3º aos 5º anos dos anos iniciais, adaptado para atender possíveis lacunas postas pela Pandemia da COVID-19. O caderno do 3º ano foi estruturado a partir dos Cadernos do PRAVALER, sob a orientação da Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais/Divisão de Anos Iniciais e distribuído pela Secretaria Executiva

conversou com as crianças sobre a temática dos vídeos e deu exemplos práticos do que são os 3Rs e de consumo consciente.

Na segunda atividade de leitura observada no segundo semestre a mestra exibiu o vídeo da música “Era uma vez”. Antes de iniciar a música na TV, a professora solicitou que as crianças abrissem o caderno “Conectando as aprendizagens” na página do texto “Era uma vez”, e falou para as crianças sobre quem são os cantores e quem é o autor. No momento da exibição da música, as crianças cantaram junto. Ao terminar o vídeo, a professora comentou que a música fala de amizade e simplicidade, e que isso estava faltando no desenho do livro. Então, ela pediu que os estudantes completassem o desenho do texto.

Figura 10 - Atividades de leitura do segundo semestre da Professora B - 3º ano



Como podemos perceber, a Professora B desenvolveu poucas atividades de leitura de textos. E as que ela propôs, uma tinha atenção na consciência grafofônica e a outra foi de apreciação do ouvir a música, ainda que as crianças estivessem com o texto. Entendemos que houve pouca variedade nos gêneros textuais, nos tipos dos textos e nas estratégias de ensino de leitura, o que pode limitar significativamente o desenvolvimento das habilidades leitoras

de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. “Nas turmas do 3º ano, o Caderno Conectando Aprendizagens tem como foco a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as atividades estão organizadas considerando-se os estágios de desenvolvimento da escrita. Neste material, os/as estudantes deverão responder às atividades ora individualmente, ora em momentos coletivos. É importante o/a professor/a respeitar os ritmos de cada estudante e propor mediações e estratégias pedagógicas que oportunizem avanços em suas aprendizagens”.

dos estudantes, além de reduzir o envolvimento e o interesse pela prática leitora dos mesmos. Diversificar essas estratégias é importante para atender às diferentes necessidades, interesses, estilos de aprendizado e níveis de desenvolvimento.

Como já dito anteriormente, a Professora C realizou sete atividades de leitura em três aulas das observadas. Observemos o Quadro 19.

Quadro 19 - Atividades de leitura da Professora C - 5º ano

Aula Observada	Atividade de Leitura
Aula 1 (1)	Leitura silenciosa para consulta de texto para estudo - A professora revisou oralmente conteúdos trabalhados anteriormente e registrou no quadro as respostas dadas por eles a partir dos questionamentos dela. No momento da revisão os estudantes, estimulados pela professora, consultaram o caderno com fichas e anotações.
Aula 1 (2)	Leitura de frases e palavras (verbo e adjetivo) - A professora dividiu os estudantes em grupos menores - 4 grupos de 4 e 1 de 3 - e distribui frases. As crianças, por vez, iam à frente da sala e pegavam um adjetivo na caixa dos adjetivos para formar frases. Após a construção oral, através da leitura do adjetivo e do verbo, as frases eram anotadas no quadro. Todos os estudantes participaram. Os estudantes registraram as frases no caderno.
Aula 6 (1)	Leitura em voz da professora e leitura silenciosa e em voz alta dos estudantes - A professora organizou a leitura compartilhada com um grupo de alunos perguntando quem gostaria de participar. Ela anotou o nome dos estudantes que iriam ler cada estrofe do poema “Quem é importante?” no quadro. O número de estudantes para ler em voz alta foi de acordo com a quantidade de estrofes que tinha o poema. A professora orientou os estudantes para prestarem atenção na leitura do colega, para saber a hora de dar continuidade. A professora também lembrou a turma que todos deveriam acompanhar a leitura dos colegas silenciosamente. Após a leitura dos alunos, a professora chamou a atenção dos estudantes para erros deles na leitura em voz alta. Ao final, a professora leu o texto para as crianças.
Aula 6 (2)	Leitura em voz alta da professora e leitura silenciosa e em voz alta dos estudantes - A professora entregou uma ficha de pontuação para as crianças. As crianças, primeiramente, realizaram a atividade, sozinhas. Após um tempo, a professora corrigiu com as crianças. A professora leu para os estudantes o texto da atividade, chamando a atenção o tempo inteiro para a mudança de sentido que a pontuação provoca. As crianças leram o trecho do texto que foi modificado de acordo com a pontuação.
Aula 9 (1)	Leitura dialogada de cartaz - A professora exibiu cartazes sobre o meio ambiente e realizou uma leitura dialogada com os estudantes sobre o conteúdo dos cartazes, relembrando que foi um tema já estudado anteriormente.
Aula 9 (2)	Leitura por parte da professora e leitura silenciosa da ficha de atividade por parte dos estudantes - A professora entregou uma ficha sobre “Poluição ambiental” para os alunos. Ela fez a leitura do texto para os estudantes e respondeu com eles a primeira questão, os ajudando a formular a resposta. A professora deu um tempo para que os alunos respondessem sozinhos a todas as perguntas. Depois, ela corrigiu a atividade da ficha coletivamente, perguntando como os estudantes responderam as questões da atividade.
Aula (3)	Leitura por parte da professora e leitura silenciosa e em voz dos estudantes - A professora trabalhou a leitura com a paródia “Planeta terra, nossa casa”, sobre o meio ambiente. (Paródia da música, Jesus Cristo). Primeiro ela pediu que as crianças fizessem uma leitura silenciosa. Depois, a turma ouviu a música que tinha a melodia da paródia. Em seguida, fez uma leitura coletiva da paródia, e logo após

	solicitou que algumas crianças lessem por estrofe. A professora realizou a leitura com as crianças no ritmo da música da paródia. Por último, as crianças cantaram a paródia.
--	---

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Assim como na turma da Professora B, a quantidade de atividade para o eixo de leitura na turma da Professora C foi baixa. Nas aulas observadas, as atividades de leitura foram realizadas em coro e compartilhadas (Soares, 2022). Sem dúvida, as habilidades de leitura escolhidas pela mestra são importantes para o desenvolvimento da autonomia leitora dos estudantes. Sendo assim, houve atenção apenas ao desenvolvimento da fluência de leitura.

No entanto, é necessário reconhecer que o ato de ler é bem mais que identificação de junções da consciência grafonêmica e de textos puramente escolares, como pontua Rockwell (2003, p. 248), ao refletir sobre os usos escolares da escrita:

Por exemplo, em alguns dos usos escolares, a língua escrita tende a converter-se num objeto que não tem senão a si próprio como referente. Na cópia, no ditado, na leitura mecânica, a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito, e não seu significado.

Na aula 6 a professora utilizou a leitura do texto para abordar outra habilidade da língua portuguesa, a pontuação. Já na aula 9 a professora fez uso da paródia como recurso para abordar habilidades do componente curricular de Ciências. No entanto, não houve desdobramentos em relação a esses dois objetivos de aprendizagem.

Figura 11 - Atividade de leitura da Professora C - 5º ano

Fonte: Autora.

Consideramos o tipo de atividade importante para o desenvolvimento leitor, tendo clara a intencionalidade de desenvolver a fluência leitora, e fazer uso da leitura para estudar um assunto de análise linguística e compreender a poluição e os seus problemas. Mas não foram observadas atividades de desdobramento para as reflexões sobre os efeitos de sentido da pontuação nos textos ou para aprofundamento da temática dos textos. Desse modo, pode-se afirmar que essas estratégias não são suficientes para o desenvolvimento de habilidades de leitura como prática social e nem para compreensão leitora. Tal reflexão cabe não só a turma da Professora C, como também em relação às Professoras A e B. Ainda que a Professora A tenha maior preocupação em levar às crianças textos autênticos, seria importante variar as estratégias e ter mais dias dedicados ao ensino da leitura.

Assim, alertamos que é preciso diversificar os recursos e as estratégias didáticas, mas, acima de tudo, é preciso fazer da leitura uma atividade “viva” e contínua na escola. Kleiman e Moraes (1999) propõem um trabalho articulador da leitura com outros componentes curriculares como forma de desenvolvimento da pessoa crítica e participativa. Ler, como objeto escolar, mas, sobretudo, ler para conhecer, comunicar e atuar. Sobre isso, Rockwell (2003) comenta que é nas aulas de Ciências Sociais ou Naturais que os estudantes têm oportunidades de entender o que de fato é a leitura, pois as vivenciam com finalidade de realmente refletir sobre os conteúdos dos textos, aproximando-se das práticas sociais deste eixo.

Ao olhar os dados sobre o tempo pedagógico dedicado ao ensino de leitura e práticas escolhidas para tal, bem como os dados da avaliação diagnóstica que apontam para a quase totalidade das crianças do 5º ano na hipótese alfabética, pensamos ser possível considerar que as docentes parecem ter dificuldades para escolher boas estratégias para o desenvolvimento de habilidades da língua materna, possam ir além da apropriação de escrita alfabética. Posto isto, é natural que recorram a esquemas vivenciados por elas como estudantes.

Tal reflexão torna-se mais pertinente quando retomamos a questão levantada no tópico anterior, quando percebemos a não continuidade do ensino de normas ortográficas para estudantes alfabéticos do 5º ano. Sendo assim, pensando na heterogeneidade de níveis de conhecimento na escola cabe a reflexão sobre como está sendo feito, o que se deve e como fazer para os estudantes que dominam o sistema notacional avançar nas habilidades leitoras e de escrita.

Assim, reafirmamos a perspectiva de conceber que o eixo de leitura constitui como parte fundamental para o sucesso escolar e para participação dos estudantes em diferentes esferas sociais. Salientamos que acreditamos e defendemos o ensino da leitura em todas as suas dimensões, sendo ensinada de forma sistemática e diária nas diversas turmas do espaço escolar.

5.2.3 As atividades para o SEA

Neste tópico, vamos abordar as atividades realizadas pelas professoras para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em suas respectivas turmas. Informamos que não vamos relatar a atividade da Professora C, por que, como dissemos acima, a única atividade que ela realizou foi a de diagnose de escrita a ser entregue na coordenação da escola.

Iniciaremos esse tópico pela Professora B. A docente contemplou a apropriação do SEA em sete aulas dos dez dias observados. A mediação que ela utilizava era a mesma em todas as aulas: explicava a atividade, oferecia um tempo para os estudantes fazerem e depois corrigia no coletivo. A professora não usava estratégias diferentes para atender aos diferentes níveis que compunham a sua turma. As formas de agrupamento eram as mesmas. O que diferenciava de uma atividade para a outra era o recurso. Por duas vezes, a professora fez com as crianças um quadro silábico, através de palavra geradora, e por duas vezes utilizou o livro “Conectando as Aprendizagens”. Aliás, esse material didático possui atividades para diferentes níveis de escrita, mas a professora utilizou a mesma para todas as crianças. Vejamos abaixo o Quadro 20, com as atividades para a apropriação do SEA da Professora B.

Quadro 20 - Atividades de apropriação do SEA da Professora B

Aula observada	Atividades para apropriação do SEA
Aula 1 (1)	Letras, vogais, consoantes; som inicial das palavras e composição de frases (Fichas) - Antes de iniciar a primeira ficha, a professora explora a diferença entre vogais e consoantes e quantidade de letras do alfabeto. Após isso, a professora dita algumas letras e os estudantes marcam no alfabeto da atividade. Em seguida, ela solicita uma atividade que não está na ficha; de um lado as crianças devem escrever as vogais ditadas, e do outro as consoantes. A professora explica os quesitos da ficha, e por vezes escreve no quadro para dar pistas aos estudantes. Para responder a segunda ficha, a professora utiliza os mesmos procedimentos. A segunda ficha, além da identificação das vogais e do som inicial pede que as crianças escrevam as palavras expostas na ficha e frases.
	Identificar, oralmente, as vogais com o formato minúscula de imprensa; Pensar em palavras com o som inicial de cada vogal e na escrita dessa palavra no quadro -

Aula 1 (2)	Com as vogais escritas no quadro a professora faz a leitura delas. Depois, a professora solicita que os estudantes pensem em uma palavra que comece com a vogal. A professora escolhe três crianças para falar uma palavra pensada para cada vogal. Quando a criança escolhida diz a palavra, o professor solicita que a turma ajude a escrever a palavra no quadro.
Aula 1 (3)	Leitura do título marcando as sílabas e identificação de palavras, som e letra inicial das palavras (Ficha) - Com a ficha da atividade a professora explora o título do texto, sua posição e escrita. Ela escreve o título no quadro, e com as crianças faz a leitura dele marcando as sílabas. A professora acrescenta uma atividade à ficha, solicitando que as crianças achem palavras que iniciem com “C” no texto.
Aula 1 (3)	Ditado de letras (caderno das crianças) - A professora faz um ditado de letras com as crianças. Ela diz a letra e as crianças escrevem no caderno. Depois a professora solicita que as crianças troquem o caderno com o colega ao lado para que ele possa fazer a correção das letras ditadas. A correção é realizada pelo professor no quadro, e as crianças vão corrigindo (colocando certo ou errado) na atividade do seu colega.
Aula 2	Identificação de palavras repetidas - A professora escreve no quadro palavras que aparecem no vídeo do cordel assistido pelas crianças. Ela pede que as crianças circulem as repetidas. Atividade realizada no caderno.
Aula 3	Quadro silábico e formação de palavras - No caderno de classe, e com uma palavra do cordel trabalhado em sala, a professora constrói um quadro com as sílabas da palavra para as crianças responderem. Depois de um tempo, ela corrige, fazendo a leitura das sílabas. Outra atividade do caderno é a formação de palavras; a professora também corrige essa atividade coletivamente.
Aula 4 (1)	Quadro silábico e formação de palavras - com a palavra “Literatura”; Atividade no caderno de classe - formação de palavras e frases - para ser finalizada em casa, devido ao horário alterado - A professora informa que as crianças devem trazer a atividade no dia seguinte.
Aula 5	Quadro silábico no caderno - A professora constrói um quadro silábico a partir de uma palavra do texto. É dado um intervalo de tempo para as crianças responderem individualmente, sendo posteriormente realizada a correção coletiva.
Aula 6 (1)	Reflexão da escrita com os nomes dos 3Rs no Caderno Conectando as Aprendizagens - Após assistir ao vídeo que aborda o significado dos três Rs, e conversar sobre o tema consumo sustentável, a professora solicita que os estudantes realizem a página de escrita dos 3Rs. A professora explica a atividade, dá um tempo para os estudantes fazerem e depois corrige.
Aula 6 (2)	Contagem de sílabas e de letras no Caderno Conectando as Aprendizagens - Após escutar a música “Era uma vez” e desenhar sobre ela, a professora realiza a atividade que conta as sílabas e as letras das palavras da música.
Aula 7 (1)	Contagem de sílaba e som inicial das palavras no Caderno Conectando as aprendizagens - A professora explica a atividade no quadro, dá um tempo para as crianças realizarem e depois corrige coletivamente.
Aula 7 (2)	Leitura de palavras, ordem alfabética e separação de sílabas - A professora coloca a atividade no quadro e explica o que os estudantes devem fazer na atividade. Ela pede que as crianças respondam a atividade em seus cadernos, para depois corrigirem com ela coletivamente.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Abaixo algumas dessas atividades realizadas pela Professora B.

Figura 12 - Atividades de apropriação do SEA da Professora B - 3º ano

EXERCÍCIO DE PORTUGUÊS
PROJETO: LITERATURA DE CORDEL

13) COMPLETE O QUADRO SILÁBICO DA PALAVRA LITERATURA

	A	E	I	O	U	ÃO
L			Li			
T		Te			Tu	
R	RA					

8. Pinte o numeral que representa a quantidade de letras de cada palavra.

REI (5) 3 6

PRINCESA (8) 5 9

RAINHA (4) 5 6

10. Fale o nome das figuras abaixo e em seguida, ligue-as à estrela que contém o número correspondente à quantidade de sílabas de cada uma.

1. Bicicleta (3 sílabas)

2. Balão (2 sílabas)

3. Flor (2 sílabas)

4. Enxada (2 sílabas)

sons e letras: revisão

Práticas e revisão de conhecimentos

Alfabeto

Com os colegas e o professor, fale em voz alta as letras do alfabeto.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Vogais a e e

Fale em voz alta o nome das imagens e ligue-as às letras que representam seu som inicial.

a. avião

e. elefante

Leia as palavras e observe o som inicial de cada uma delas.

abelha escada estrela acerola

Agora copie as palavras que começam com as letras a seguir.

A: _____

E: _____

Vogais i, o e u

Leia em voz alta o nome das imagens observando o som inicial de cada um.

i. ioiô

o. orelha

u. urso

osso

um

iguana

a) Copie as palavras que começam com a letra i.

i. ioiô iguana

b) Circule as palavras que começam com a letra o.

c) Escolha uma das palavras iniciadas por u e escreva uma frase com ela.

u. urso GOME MEU

Fale o nome das imagens em voz alta, identifique o som inicial de cada nome e escreva a letra que falta.

lho lha rubu

AGORA, FORME NOVAS PALAVRAS UTILIZANDO APENAS AS SÍLABAS DO QUADRO. (8 PALAVRAS)

R=

2) ESCREVA FRASE COM AS PALAVRAS ABAIXO:

a) CORDEL

R=

b) LIVRO.

R=

Fonte: Acervo da autora (2024).

Acreditamos que o pouco tempo dedicado ao ensino do SEA e as atividades pouco proveitosas podem ter influenciado diretamente no resultado da avaliação da hipótese de escrita dos estudantes.

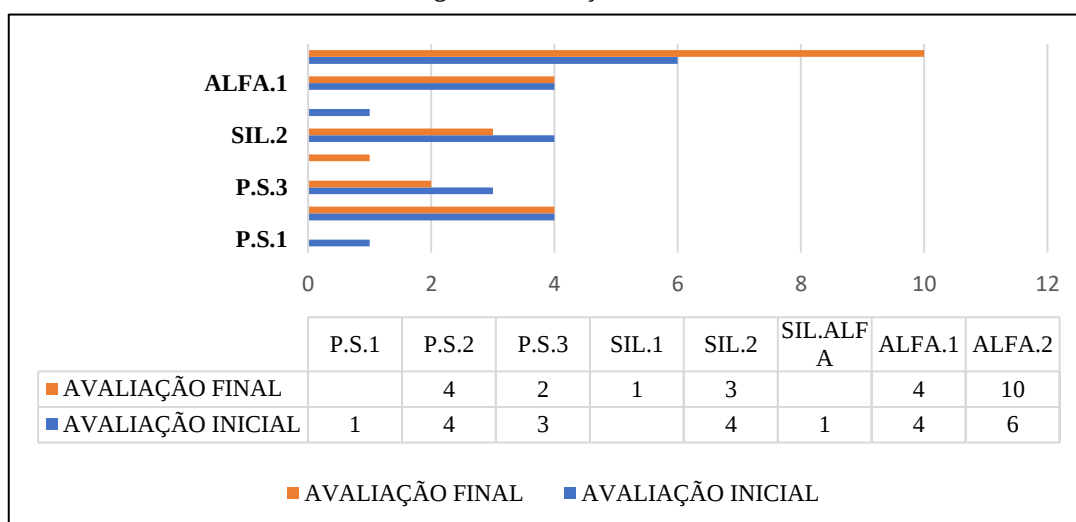
No caso da atividade de construção do quadro silábico, pode-se afirmar, como era alertado por Ferreiro e Teberosky (1999), que foi uma atividade mecânica, pois foi centrada

na memorização de letras e sílabas, de modo pouco reflexivo, isolando as sílabas com a clara tentativa de que os estudantes fixassem os padrões silábicos.

No caso das atividades realizadas no caderno “Conectando as Aprendizagens” no dia da observação, pode-se dizer que são atividades que favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, seria necessário haver uma continuidade e mediação mais intensa durante a sua realização. Além disso, poderiam ser vivenciadas de modo mais lúdico.

Como foi dito, foram poucas as atividades focadas na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e nem sempre conduziam à reflexão sobre o funcionamento desse sistema. Provavelmente, essa foi uma das razões pelas quais as crianças que estavam na hipótese pré-silábica avançaram pouco durante o ano letivo, como é mostrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Diagnóstico e avaliação final do 3º ano/Professora B



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na entrevista realizada, antes do início da observação, há elementos na fala da Professora B que podem indicar um dos motivos da escolha dessa prática. Quando perguntada, quais atividades de escrita e de leitura que considerava importante para trabalhar com os alunos pré-silábicos (depois silábicos), a docente respondeu o seguinte:

Com o pré-silábico, eu acho que há o reconhecimento dos padrões silábicos. Você desenvolver uma leitura deleite em sala de aula e solicitar que aquele aluno procure palavras, pesquise palavras dentro daquele **texto iniciada por tal letra ou iniciada por tal som de padrão (silábico)**. Eu acho que essas são atividades de direcionar, direcionadas melhor para quem está no pré-silábico.

Num silábico de qualidade e quantidade, eles também podem trabalhar com isso, mas ampliando mais, colocando palavras com quantidade de sons, **eles já conseguem identificar palavras com quantidade de letras, com quantidade de vogais iniciais e finais.**

Professora B

No extrato da entrevista, há dois indícios da dificuldade da docente. Um dos indícios é de que há uma concepção de alfabetização relacionada a métodos tradicionais, que propõe que seria necessário o trabalho de memorização de padrões silábicos. A outra é que, mesmo conhecendo sobre níveis de escrita, a docente não mostra clareza sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes que estejam nas diferentes fases de apropriação do SEA.

Na realidade, é comum professoras e professores identificarem as hipóteses de escrita que as crianças estão, mas terem dificuldades para planejar e mediar atividades que auxiliem o avanço das crianças em cada hipótese de escrita (Silva, 2016; Silva 2019). Sem dúvida, pensar na mediação e nas atividades de acordo com as necessidades de avanço de cada estudante é um dos desafios para a constituição do professor alfabetizador. Portanto, se faz necessário criar políticas públicas de formação de professores que dialoguem com ações práticas, no cotidiano do professor, para que progressivamente ele possa (re)construir consciência das ações. Como bem coloca Tardif (2008, p.14):

O saber dos professores não é um conjunto de conhecimentos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008; p.14).

A Professora A, como falamos em capítulos anteriores, possui mais de 30 anos de experiência docente. A maior parte do seu tempo dedicado à educação foi em anos referentes à alfabetização. Sua experiência certamente faz a diferença na sua prática. As 11 observações que pudemos acompanhar na sua sala de aula, nos fizeram perceber que a mediação da docente é o que tem de mais exitoso na sua aula. A professora conhecia as necessidades dos seus estudantes, e no momento em que fazia as atividades, direcionava perguntas para a(s) criança(s) de acordo com o nível de conhecimento de cada uma delas. Ela tinha muita ciência das estratégias que usava, pois narrava vários trechos que apareceram rotineiramente nas suas aulas.

As escolhas das atividades da Professora A eram como ela narrava nas entrevistas iniciais. Vejamos um extrato da pergunta sobre atividades diversificadas.

Para mim eu acho que o trabalho da oralidade que é necessário, a oralidade para poder partir para a escrita.

Porque minha atividade começa mais simples para atender (gesto com a mão indicando nível). Os alfabéticos são mais... aí as atividades mais complexas, já vem no final. Toda a minha atividade é assim. Eu começo bem (mão para baixo) que os alfabéticos fazem no instante. Aí eu fico dando apoio aqui (mão para baixo). E os outros já estão fazendo. E eu vou crescendo a dificuldade. Aquele não vai chegar ao crescimento, não vai chegar até o final. Se eles estão com dificuldade, eles não vão chegar. Mas os outros vão. Aí é quando eu começo a atender: atendo esse que está nessa atividade...

Agora eu boto a mesma. Por quê? Eu não gosto de separar. Porque às vezes no pré ou no pré-qualitativo ou quantitativo **(ela quer dizer silábico quantitativo e qualitativo)** vai ter gente que vai crescer. E eu vou saber o dia que ele vai crescer? Vou não, aí eu dou igual. Aí ele disse: "Oxente, aqui eu já sei também." **Fico observando e vejo que o outro já aumentou.** Já saiu. E os alfabéticos, aí começa a dificultar. Pedindo o quê? **Coisas mais na oralidade.** Por exemplo, se eu terminar um texto, eu vou pedir outro. Então, eles vão ficar parados. "Eu já fiz." Agora tem esse, e tem esse. Enquanto eu tento trazer os outros. Porque ali já estou independente, já estão fazendo pelo menos... **Mas eu não diferencio assim muita atividade: "Essa aqui é bem diferente dessa aqui", eu não consigo.**

Professora A

A seguir o Quadro mostra quais atividades a Professora A realizou de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ao longo dos onze dias de investigação.

Quadro 21- Atividades de apropriação do SEA da Professora A - 2º ano

Aula observada	Atividades para apropriação do SEA
Aula 1 (1)	Identificar o nome na lista de chamada - A professora fez a chamada identificando os nomes das crianças na lista da turma exposta no armário da sala de aula.
Aula 1 (2)	Reflexão da palavra - A professora retirou uma palavra do livro literário - MACACO - e fez a análise da palavra junto com as crianças. A análise da palavra foi feita através das sílabas. A professora separa as sílabas da palavra MACACO em três colunas e junto com as crianças pensaram em palavras que começam com cada uma das sílabas. Todas as palavras são escritas no quadro.
Aula 1 (3)	A professora, a partir da palavra MACACO, faz o ditado/composição de várias palavras. Sempre que forma uma palavra nova a professora pergunta o seu significado. A professora faz o desenho de algumas palavras no quadro e chama algumas crianças para ligar a palavra ao desenho
Aula 1 (4)	Identificar e formar palavras - A professora coloca a atividade de casa no quadro. Ela pede ajuda às crianças para escrever o cabeçalho. Depois, ela pede que algumas crianças leiam a atividade de casa. A professora explica a atividade de casa, e chama algumas crianças para responder partes da atividade.
Aula 1 (5)	Brincadeira de achar a palavra - A professora espalhou fichas dos nomes trabalhados pela sala de aula. Ela organizou grupos de crianças para localizar esses nomes. Em alguns momentos a professora falava as palavras que o grupo de crianças precisava localizar. Em outros momentos, as outras crianças da turma falavam os nomes das palavras.
Aula 2 (1)	Identificação dos nomes (Chamada) - A professora chamou alguns estudantes para retirar da lista de chamada (que fica presa no armário) o nome dos colegas que faltaram no dia. Depois, a professora apontou para o nome de cada estudante na lista, as crianças foram dizendo o nome dos colegas. A professora perguntava se a criança está presente. As crianças iam respondendo.

Aula 2 (2)	Análise e composição de palavras - A professora retirou a palavra MACACO da lista de palavras entregue aos estudantes. Ela pediu para as crianças fazerem a mesma coisa na ficha delas. A professora mostrou a palavras e perguntou quantas sílabas tem a palavra. A professora marcou as sílabas da palavra, uma de cada vez, e foi retirando da palavra. Com as sílabas da palavra separadas, a professora pediu que os estudantes as organizassem na ordem correta em cima da banca. A professora montou, junto com as crianças, outras palavras com essas sílabas.
Aula 2 (3)	Identificação e significado das palavras - A professora mostrou para as crianças o restante da lista de palavras e enfatizou para elas só cortar as palavras. A professora solicitou que as crianças organizassem as palavras na ordem que foram expostas no quadro. Ela pediu para os estudantes colarem as palavras no caderno, depois escolhesse três palavras para desenhar e ligar para o nome.
Aula 3 (1)	Identificação do nome e suas letras - A professora fez a chamada mostrando as letras dos nomes dos estudantes - uma por vez - até a turma descobrir qual era o estudante. O estudante identificado, pegava o seu nome.
Aula 3 (2)	Ordem alfabética (Lista de chamada) - A professora avisou aos estudantes que eles iriam organizar a chamada da turma no armário em ordem alfabética. A professora utilizou o alfabeto da parede para ajudar os estudantes a analisar a ordem dos nomes da turma.
Aula 3 (3)	Ordem alfabética (Caderno dos estudantes) - A professora colocou a ficha dos estudantes que faltaram no quadro e pediu para a turma organizar esses nomes em ordem alfabética.
Aula 4 (1)	Análise da composição do texto quanto a identificação de sílabas com /M/ e /C/ e A identificação de palavras - A professora iniciou a atividade lembrando a palavra MACACO, estudada anteriormente. Ela escreveu essa palavra no quadro colocando as sílabas separadas. A professora entregou para as crianças o texto “A boneca de Ema” e solicitou que elas circulassem as sílabas da palavra MACACO no texto. Após as crianças circularem as sílabas no texto individualmente, a professora, com a ajuda dos estudantes, circulou as sílabas do texto no cartaz. A professora lembrou as crianças o que separa as palavras, e realizou com elas a identificação dos espaços entre as palavras no cartaz e na ficha individual. A professora e as crianças contam quantas palavras tem cada linha do texto, anotando a quantidade no final de cada linha. Por último, a professora solicitou que as crianças encontrassem as palavras que se repetem no texto.
Aula 4 (2)	Diagnose do SEA - A professora ditou palavras trabalhadas para as crianças escreverem.
Aula 4 (3)	Tipos de letra, reflexão da palavra e cópia do texto (Caderno das crianças) - A professora retirou palavras do texto “A boneca de Ema” e escreveu em letra bastão e cursiva. Em seguida, a professora pediu que as crianças fizessem a leitura da palavra marcando as sílabas e que notassem a quantidade de sílabas da palavra. A professora pede o mesmo para a quantidade de letras. E no último quesito, as crianças copiaram o texto para o caderno.
Aula 6 (1)	Escrita do nome no livro didático - A professora chamou os estudantes, entregou o livro didático e pediu que os mesmos escrevessem os seus nomes.
Aula 6 (2)	Cópia da leitura no caderno - A professora realizou atividade no quadro/caderno e uma das atividades era a cópia de um texto cartilhado na ficha, ou das palavras dessa ficha.
Aula 7 (1)	Contagem de sílabas e ordem alfabética - A professora dividiu a sala em dois grupos. Ela entregou uma ficha e falou que as palavras da atividade eram as mesmas para todos, mas uma tinha letra maiúscula e a outra minúscula. A professora disse para as crianças que elas fizessem a leitura das palavras marcando as sílabas com o lápis, e pintassem a quantidade de vezes que abriu a boca no quadradinho ao lado. A professora fez com as crianças a primeira palavra da atividade. A professora enfatizou que caso uma criança não saiba qual a palavra escrita ela deve perguntar ao colega do grupo. Por último, a professora solicita que os estudantes coloquem as palavras da ficha na ordem alfabética.
Aula 7 (2)	Vários tipos de atividades de apropriação do SEA em diferentes duplas e trio. Essas atividades ocorreram de forma simultânea - À medida que as crianças iam finalizando a atividade no grupo maior, a professora foi reorganizando-os em duplas e em trios. Nesta aula, as crianças realizaram atividades diversificadas. Foram elas; identificar a letra do alfabeto que começa a figura/alfabeto ilustrado, identificar a 1º letra do desenho (a professora altera a atividade para três crianças desse grupo, eles

	fazem ditado de letras), completar um quadro separando pessoas de animais, escrever os nomes dos desenhos em ordem alfabética, cruzadinha e lista do que pode ter na geladeira.
Aula 9 (1)	Escrita e leitura dos nomes (Chamada) - A professora chamou o nome dos estudantes um por um. As crianças responderam que estavam presentes. Enquanto fez a chamada a professora solicitou que as crianças escrevessem os seus nomes no quadro. Depois, a professora solicitou que alguns estudantes fizessem a leitura do nome dos colegas.
Aula 9 (2)	Identificar palavras e sílabas - relação grafôfônica - no texto “A construção do ábaco” - A professora ditava as palavras do texto e as crianças circulavam. Para as crianças com mais dificuldade, a professora indicava a linha em que a palavra se encontrava. Depois, com a ajuda de algumas crianças, a professora escrevia a palavra no quadro ressaltando as sílabas de cada palavra.
Aula 9 (3)	Escrita de palavras circuladas no texto e leitura marcando as sílabas - No caderno, as crianças escreveram palavras circuladas no texto, contando o número de letras e sílabas. Além disso, a professora fez com as crianças a leitura de palavras, marcando as sílabas das mesmas.
Aula 10 (1)	Identificação de letras do título da música aquarela; Sinal gráfico (~) - A professora falou para as crianças as letras da palavra AQUARELA. Enquanto ditava as letras, ela as escreveu no quadro. Após as crianças perceberem que as letras ditadas eram da palavra AQUARELA, a professora fez a associação das letras escritas / ditadas com a palavra. A professora colocou as letras na ordem no nome perguntando às crianças quantas vezes cada letra aparece no nome. Em seguida, a professora escreveu no quadro o til (~) e solicitou aos estudantes que encontrassem palavras com (~) no texto. As crianças disseram; AVIÃO, MÃO E NÃO. Algumas crianças sentiram mais dificuldade, a professora pediu aos estudantes que já tinham achado que dissessem o endereço (a linha) das palavras. Depois, a professora orientou que as crianças pensassem em outras palavras com til, que rimassem com as três palavras encontradas no texto. Por último, a professora pediu que os estudantes pensassem em palavras que aparecessem na música. Depois de um tempo, a professora pediu para as crianças falarem as palavras que pensaram.
Aula 10 (2)	Marcação de sílabas e pintar os espaços entre as palavras - A professora entregou uma ficha com estrofes da música AQUARELA. Ela solicitou que as crianças fizessem a leitura silabada (marcando as sílabas) e pintassem os espaços de cada estrofe.
Aula 11	Espaçamento entre as palavras; Leitura de sílabas/palavras e dos títulos das histórias; Identificação de letras; ordem alfabética e letra cursiva - A professora distribuiu uma ficha com listas de títulos de histórias (contos de fada) e pediu para os estudantes pintarem os espaços entre as palavras, depois contar quantas palavras possuía cada título. A professora também solicitou que alguns estudantes nomeassem as letras dos títulos. Durante a atividade a professora faz a leitura das sílabas ou palavras pausadamente. Ela também solicita que os estudantes façam a leitura dos títulos. Depois, os estudantes cortaram os títulos, contam quantos tem e identificam a primeira letra de cada. Os títulos recortados são organizados em ordem alfabética coletivamente e individualmente. Logo após, a professora solicitou que os estudantes separassem as palavras de cada título e colassem no caderno. Para finalizar, a professora orientou que alguns estudantes escrevessem os títulos da história em letra cursiva.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como observamos e é explicitado pela docente no extrato da entrevista, a principal estratégia da Professora A era atender individualmente as crianças que estavam em diferentes níveis de escrita, sobretudo com atividades coletivas, mas com intervenções específicas para cada estudante. Ela chamava essa mediação de “oralidade”. Em vários pontos das entrevistas, a professora citava esse termo para exploração das palavras, seja para tomada de consciência sonora ou escrita das palavras.

Na atividade abaixo, a professora explorou, oralmente e por escrito, composição e formação das palavras. Era comum na sala na Professora A, a realização do que ela chama de “estudo” da palavra. A palavra /MACACO/ foi utilizada por ela. No dia anterior a professora havia trabalhado o livro “O circo” com as crianças, e já tinha iniciado o “estudo” da palavra.

DIÁLOGO - AULA 2 - Parte 1

PROFESSORA: Olha! Macaco. Quantas vezes abre a boca?

ALGUNS FALAM: 3.

PROFESSORA: Três. Quem é o primeiro?

ALGUNS FALAM: MA.

PROFESSORA: Ma. Só! só quero ver o Ma! Só quero ver o Ma. Bora! Cadê?

PROFESSORA: Cadê? Vou passar! Sim, sim! Ok!

PROFESSORA: Dobrou? Sim!

PROFESSORA: Sim, Senhor! Ó... dobrou? Abriu! Aí ficou a marquinha aqui. Num ficou? Então, a gente vai cortar que pedacinho?

ALUNO: Essa?

PROFESSORA: Eu vou tirar de quem?

ALGUNS FALAM: Ma.

(A Professora repete o mesmo procedimento até a última sílaba)

DIÁLOGO - Parte 2

PROFESSORA: Bota aqui embaixo. Formei o quê?

ALGUNS FALAM: MACA

PROFESSORA: Maca. Aprenderam como é?

ALGUNS FALAM: Sim!

PROFESSORA: Devolve para macaco. Devolve! Agora eu vou devolver. (colocar o MA e o CA de volta em macaco). Entendeu como é?

ALUNO: Entendi!

PROFESSORA: Aí eu digo: CACO. Vou buscar quem?

ALGUNS FALAM: CA.

PROFESSORA: Vai buscar? Vai buscar? CACO. Posso ir?

ALUNO: Pode!

PROFESSORA: Lá vou eu! CA...

ALUNO: CO.

PROFESSORA: CO. Formei o quê?

ALGUNS FALAM: CACO.

PROFESSORA: Caco. Deixa sempre lá o que sobrou. Sobrou quem?

ALUNO: MA.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 13: Atividade de apropriação do SEA da Professora A - 2º ano



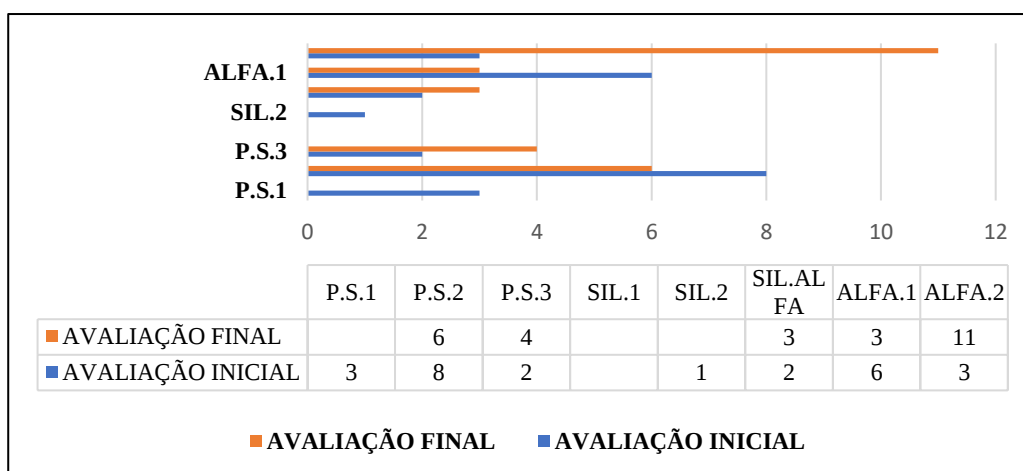
Fonte: Acervo da autora (2024).

Outra atividade que a professora fazia para ajudar as crianças a se apropriarem do SEA, era a chamada. Durante a observação, pelo menos 4 vezes a mestra fez uma chamada diferente, com exploração do nome, primeira letra, ordem alfabética. Vejamos uma dessas atividades:

A professora disse às crianças que as chamaria. A professora informou que tinha um aluno novato, Alisson, e começou por ele. Marcelo perguntou por que Alisson seria o primeiro, um colega respondeu que era porque ele começava com a primeira letra do alfabeto. A professora chamava os nomes dos estudantes, eles iam à mesa, pegavam o nome e colavam na ordem da chamada. Após a construção da chamada, a professora contou, com a ajuda das crianças, quantos alunos estavam na sala. A professora perguntou como deveria registrar o número 21. As crianças responderam. A professora chamou Emanuelly, e as meninas, para contar as meninas da sala. A professora chamou os meninos para contarem só os meninos da sala. A professora registrou no quadro o número de meninas e meninos. A professora, com as crianças, fez a leitura dos nomes dos estudantes. A professora apontou um nome e pediu para um aluno dizer quem era. As crianças respondiam à medida que a professora perguntava. A professora colava do outro lado do armário os nomes dos estudantes que tinham faltado. Ela perguntou quantos faltaram. Os alunos contaram.

Na turma da Professora A havia muitas atividades para apropriação do SEA, no entanto, às vezes as atividades não eram desafiadoras para as crianças alfabéticas. Desse modo, ficou evidente que a professora realizava mais ações para auxiliar os estudantes que estavam nas fases elementares do SEA. As intervenções orais da professora também eram oportunas, e faziam com que as crianças refletissem. Outro fator importante na mediação da professora era a sua afetividade. A docente conseguia estabelecer laços com a turma, e esses fatores influenciaram positivamente no desenvolvimento da turma. Abaixo, o Gráfico 2 mostra o avanço da turma no eixo do SEA,

Gráfico 2 - Diagnóstico e avaliação final do 2º ano/Professora A



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar do avanço, é preciso salientar que ao final do ano, muitas crianças ainda estavam em níveis iniciais de compreensão sobre o sistema notacional. Dez estudantes ainda estavam na hipótese pré-silábica, o que denota que outras estratégias precisavam ser utilizadas. Ainda assim, pode-se destacar que 11 crianças chegaram ao nível alfabético, enquanto no início do ano apenas três estavam nessa fase.

CAPÍTULO 6

A HETEROGENEIDADE NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Neste capítulo vamos nos deter nas discussões relativas às concepções sobre heterogeneidade das professoras participantes e como elas refletem na maneira em que lidam com as heterogeneidades dos estudantes. Vamos também apresentar as estratégias mais comuns identificadas nas práticas das professoras para lidar com os níveis de conhecimento presentes nas turmas, e a partir delas refletir a importância da escolha das estratégias que auxiliem os estudantes no avanço da sua aprendizagem pelos docentes.

6.1 A concepção das professoras sobre heterogeneidade e as práticas em sala de aula

Para melhor compreendermos o que, e como as professoras lidam com as heterogeneidades no cotidiano da sala de aula é imprescindível ouvi-las. Assim, buscar um aprofundamento de suas concepções e de que forma tais concepções podem ser refletidas nas intencionalidades e estratégias pedagógicas foi o primeiro passo nesta pesquisa. Para tal, como já dito anteriormente, utilizamos entrevistas semiestruturadas. Logo após, realizamos análises das respostas, categorizando-as. Para isso, juntamos as perguntas relacionadas à concepção de heterogeneidade das professoras e maneiras de lidar com elas em um bloco. Abaixo, relacionamos as perguntas sobre a concepção e as maneiras de lidar com a heterogeneidade.

1. Para você o que é heterogeneidade? Como é que ela se expressa na turma que você leciona?
2. Você considera que alunos em diferentes níveis de leitura e escrita dificultam o trabalho? Quais fatores de maior dificuldade?
3. A sua turma é heterogênea? Por quê?
4. Como você compara o trabalho do professor para lidar com a heterogeneidade no 1º/2º/4º ano e lidar com ela no 2º/3º/5º ano?
5. Em alguma reunião na escola, você e suas colegas já tiveram oportunidade de discutir como atender os alunos que estão em diferentes níveis numa mesma sala de aula?

6. Como você faz para lidar com as heterogeneidades de sua turma? /Como você faz para lidar com as diferenças de níveis de conhecimento?

Por fim, dialogamos com as reflexões sobre as heterogeneidades trazidas pelas docentes a partir das entrevistas de autoconfrontação. As nuances percebidas pelas mestras durante a observação dos seus vídeos no exercício da docência revelaram para elas ações em que percebiam a urgência de atender as heterogeneidades dos estudantes, ainda que essas práticas não fossem sistemáticas e com intencionalidade pedagógica.

Ressaltamos que para as análises desta pesquisa, quaisquer trechos das entrevistas que apontassem para concepções e estratégias das professoras foram classificados nessas categorias, independentemente da pergunta formulada.

6.1.1 As heterogeneidades reconhecidas pelas professoras e quais elas abordam em sala de aula

Para identificar os tipos de heterogeneidade citados pelas professoras participantes, nos baseamos na categoria “estratégias e orientações didáticas” elaborada no estudo sobre heterogeneidade organizado por Leal e Pessoa (2023). Em tal estudo “Buscou-se verificar quais tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas, dentre os encontrados nas teses de dissertações, surgiam nas entrevistas dadas pelas professoras” (Leal e Pessoa, 2022. p. 148).

Nesse estudo, a concepção defendida é a de que a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco às sociedades e, portanto, refletida nas salas de aula. São de diferentes tipos, como: (1) as de nível socioeconômico, em decorrência das desigualdades sociais; (2) as sociais, relativas aos diferentes grupos que constituem as identidades coletivas, como as que dizem respeito à diversidade étnica, de gênero, de orientação sexual, religiosa, de região, geracional; (3) relativas às condições físicas e intelectuais, como as decorrentes de deficiências e transtornos; (4) as diferenças individuais; (5) diferenças de trajetórias e experiências de vida. Segundo as autoras, conforme discutido anteriormente, esses diferentes tipos de heterogeneidade impactam nos processos educativos de diferentes maneiras.

Os dados mostraram que as professoras participantes da pesquisa reconhecem heterogeneidades relativas a essas diferentes categorias.

Em relação às heterogeneidades sociais / econômicas, a Professora A citou a categoria “Classe social”. A Professora B citou as heterogeneidades étnicos raciais e a religiosa, enquanto a Professora C não abordou nenhuma categoria social ou econômica.

Embora a Professora C não tenha citado as heterogeneidades sociais e econômicas, nas entrevistas de autoconfrontação, ao observar e ser questionada sobre a sua prática, pudemos perceber que a mestra tratava dessas questões ao refletir sobre suas atividades. Abaixo extraímos dois trechos dessas entrevistas em que exemplificam esse momento. O primeiro é quando a Professora C refere-se a umas aulas sobre as Marchinhas de carnaval com teor homofóbico, músicas machistas e a importância de debater sobre essa temática em sala de aula.

Eu trabalhei com eles as Marchinhas de carnaval, tipo “Olha a cabeleira do Zezé, será que ele é? Será que ele é?” Trabalhei com eles em fevereiro. Aí são coisas que a gente repete muito. Tipo, a gente vê nessa novela, que eu amo: “Mulheres de areia”. Como era normal o homem bater na mulher, tipo, o cara que era bonzinho, que é o marido e pai de Ruth e Raquel, bate só na mulher dele, que é a vilã. E a gente tratava como se fosse normal, ela merece apanhar. Provavelmente na época a gente achava o máximo. Que poderia bater com essas questões culturais, como é importante também a gente trabalhar. E essas músicas que eles gostam, quando a gente vai selecionar, muitas vezes rebaixam a mulher, tratam a mulher também como um objeto, entre outras, várias outras coisas, né? que a gente pode abordar. Então, a heterogeneidade é isso... ela vai perpassar.

Professora C

O segundo trecho é uma argumentação da Professora C ao observar sua mediação e ser questionada sobre uma intervenção com o estudante L.B. Na fala da professora, é possível ver a percepção dela sobre o impacto de questões sociais e de conhecimento (o fato do estudante não ser alfabetizado) no desenvolvimento de suas habilidades do estudante. Para a mestra, foram esses fatores que tornaram a ação específica para este estudante necessária, para que ele participe e se perceba capaz de aprender.

A seguir o extrato da entrevista de ACS com a Professora C.

L.B é uma criança que tem muita dificuldade justamente porque ele não foi alfabetizado, ele está no processo de alfabetização. Embora ele tenha uma leitura de mundo muito boa, porque na oralidade ele é 10, ele compreende, ele só não sistematiza o processo da escrita e leitura, mas a compreensão ele tem dos conteúdos. **Ele não tem apoio em casa, aquele apoio necessário para a criança conseguir desenvolver suas habilidades. Então ele é meio que uma criança esquecida.** Então todo o apoio que ele tem é só durante as aulas. Então por que eu procurei fazer esse atendimento? Porque quando a gente estabelece essa relação com a criança de acerto, de mostrar que ela é capaz, ela consegue desenvolver esse processo de aprendizagem. Se você observar bem, ele responde, ele retorna. Então quando ele dá a resposta e ele acha que não consegue, mas na hora, na oralidade, ele tá ali fazendo e eu acho que você observou que até os próprios colegas vibraram com ele. “Aí, tá vendo, né? Você consegue”. Então isso é muito importante. **Essa relação afetiva que a gente estabelece com o aluno fazendo ele acreditar na potencialidade dele, fazendo com que ele acredite mais em si, tendo os colegas também ali para ajudar, para incentivar.** E isso faz com que o processo pedagógico de aprendizagem flua com mais naturalidade, com menos sofrência para aquela criança que não tá conseguindo acompanhar o nível da turma.

Professora C

A Professora A, além de citar as diferenças econômicas, falando sobre a heterogeneidade da sua turma, apontou a heterogeneidade inerente aos seres humanos decorrente de suas experiências de suas relações sociais. A mestra também marcou e diferenciou o conhecimento escolar de outros conhecimentos.

O ser humano se torna diferente por conta da vivência de cada um, que já é diferenciado. Certo. Não é isso? Não é assim? Então, eles chegam, claro que diferentes. Cada um teve oportunidades diferentes. Em relação à aprendizagem em escola, ou seja, a aprendizagem... A convivência deles é muito, muito pouca... Eles... Apoio familiar também com dificuldades. Então, eles têm que vir diferentes. Não importa a escola, o ser humano é diferente. Então, vai chegar diferente. Uns com mais... **Uma aprendizagem mais fina. Outras, quase que nenhuma. Quase que nenhuma, porque todo mundo aprende todo dia alguma coisa. Todo ser humano.**

Professora A

A Professora B ressaltou que a heterogeneidade das crianças vai além dos níveis de aprendizagem, citando mais enfaticamente as experiências dos grupos religiosos dos quais as crianças fazem parte.

Não só na questão da aprendizagem, com diversos níveis de escrita, como também na questão étnico-racial. Eu tenho alunos de diversas religiões. Eu tenho um aluno mesmo aqui no terceiro ano, que é da religião do Candomblé. Então, geralmente, ele vem com a vivência do final de semana, ele fala sobre os terreiros, ele fala sobre o que participou no final de semana. Como eu também tenho alunos que são evangélicos, que falam sobre a questão da religião deles, alunos católicos, ou seja, não é só uma questão de conhecimento, mas uma questão também social, política e religiosa.

Professora B

O depoimento da Professora B revela que ela percebe relações entre diferentes tipos de heterogeneidade, sobretudo quando cita as heterogeneidades étnicas e logo após fala das heterogeneidades religiosas e fala sobre as crianças que praticam o candomblé. Explicita que essa vivência traz questões para a sala aula.

É importante salientar que as duas professoras que citaram aspectos das heterogeneidades sociais estão se referindo às particularidades das vivências e experiências das crianças. Desse modo, elas cruzam as heterogeneidades sociais com as heterogeneidades de experiências e trajetórias de vida, que provocam a emergência de valores, atitudes e tipos de conhecimentos. No entanto, nas aulas observadas de cada mestra, não teve nenhuma atividade que fizesse alusão a temas transversais e que tratassem da diversidade de religião, de questões étnico raciais, de classes sociais ou quaisquer outra diversidade humana.

Em relação a situações que valorizassem as experiências e trajetórias dos estudantes, durante as aulas observadas, foi notado só um momento. Este momento aconteceu com a turma do 2º ano, com Professora A. A professora havia pedido para as crianças encontrarem no texto palavras com o til (~), e depois que pensassem em outras palavras com o sinal para dizer em voz alta. A criança que a professora solicitou para dizer a palavra que pensou, deu um exemplo de uma palavra utilizada no comércio na comunidade dele. A professora pergunta o que é. O estudante explica, e a professora aceita. Vejamos abaixo o trecho do diálogo entre a Professora A e o estudante.

DIÁLOGO 6 - CÂMERA 1/PARTE 6 - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO (TRANS. PARTE 1)

PROFESSORA A: B.

ALUNO/B: Moião. Avião ou moião.

PROFESSORA A: Moião. O que é moião?

ALUNO/B: Oxe, é quando os cara tão vendendo na carroça e... “Ó, o Moião!

RISOS DE TODOS!

PROFESSORA A: Moião. Bora aceitar, né, Moião? Está certíssimo!

O fato de reconhecer as heterogeneidades sociais como características dos estudantes, mas de não abordá-las em sala de aula também foi identificado em pesquisa realizada por Leal, Costa e Silva (2022, p. 150). Para as autoras, tal fato pode estar relacionado a dificuldade de aceitar os impactos das diversidades no desenvolvimento da aprendizagem ou negação de que existam processos de exclusão social em função dessas diversidades”. Acrescento a estes dois fatores, a compreensão da função escolar de ensinar “conteúdos escolares” fragmentado em disciplinas e a dificuldade de conectar temas transversais aos saberes escolares. Em diálogo com as professoras, foi possível perceber que elas conseguem identificar as heterogeneidades sociais e como elas se expressam no desenvolvimento dos seus estudantes, mas possuem dificuldade de fazer a conexão entre elas e os saberes escolares.

Em relação às heterogeneidades relativas às condições físicas e intelectuais, apenas a Professora A citou, de forma breve, esse tipo de heterogeneidade. É provável que o dado indique a dificuldade das professoras de inserir os estudantes atípicos em situações de aprendizagem dentro do grupo escolar e de reconhecer potencialidades de aprendizagens escolares em estudantes com essas características.

Nas turmas das Professoras A e B havia estudantes com laudo quanto à deficiência e/ou transtorno. No 2º ano da Professora A tinha duas crianças com laudo e três em investigação/observação; e no 3º ano da Professora B havia um estudante com laudo e outro

com suspeita. Na turma do 2º ano, uma estagiária acompanhava uma estudante e uma ADI outro estudante. Já na turma da P.B não tinha apoio para a criança. Durante as observações, as crianças atípicas, com plenas condições físicas, realizavam as mesmas atividades que as demais crianças. Apenas a criança com comprometimento físico (não possuía movimento do corpo) realizava atividades vendo vídeos através do tablet. A Professora A, em algumas atividades, buscava inserir as crianças atípicas do seu grupo/classe com participações através da oralidade.

As heterogeneidades individuais foram citadas pelas três professoras. A Professora A citou o contexto familiar, comportamento e interesses pessoais dos estudantes pelo que estava sendo ensinado. Classificamos esses trechos de entrevistas em “traços da personalidade” dos estudantes.

Atitudes, comportamentos, também interesses. Porque quando a criança não... que às vezes a gente fala assim, não se interessou para fazer isso. Quando a gente descobre esse pouco interesse, né? Aí é que a gente tem que chegar perto. Se ele não sentiu o interesse, é porque ele está mais afastado do que eu estou propondo para ele. Então, eu devo descer para poder interessar a ele. Também, você está em aula, aplica um estímulo, ou seja, dá um estímulo. E algumas crianças não se... não, vamos dizer, não se interessou, não se ligou. Então, aí a gente descobre que ali já tem diferenças. É que precisa de outro tipo de estímulo para se chegar a algumas crianças.

Professora A

A docente apontou que os interesses pessoais estão também conectados ao que a criança tem condições de compreender e a necessidade de o professor buscar estímulos diferenciados para atender tais interesses.

A Professora B falou sobre ritmos de aprendizagem e sobre traços de personalidade ao comentar sobre o comportamento dos estudantes. Neste caso, a docente associou o comportamento, seja ele indisciplinado ou muito retraído, às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. No relato, a professora ressaltou a importância de acompanhar mais de perto e motivar os estudantes.

Eu acho que tem a ver com o nível de aprendizagem, com o tempo que o aluno tem, de diferentes níveis de aprendizagem. Cada um tem o seu tempo de... se apropriar daquele conhecimento do conteúdo que a gente está passando, da competência, da construção de competências. O problema é que, assim, esses alunos que não têm um nível de aprendizagem tão grande como os dos outros, eles são mais, como posso dizer, indisciplinados. Porque eles já têm essa consciência que eles não estão conseguindo aprender, que eles não sabem. Então, eles ficam mais nervosos, eles ficam mais angustiados. A gente precisa reclamar mais com eles para que eles se concentrem, para que eles consigam se desenvolver. Eu acho que eles se sentem mais aborrecidos com eles mesmos. Eles não se sentem capazes de aprender. Então, a gente precisa fazer todo um trabalho de motivação para que esse aluno consiga se desenvolver. Quando a gente compara, quando a gente faz esses trabalhos de apropriação **(RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PROJETO QUE AGRUPA AS**

CRIANÇAS POR NÍVEIS DE ESCRITA), de mudança de sala de aula, a gente vê que o aluno que tem um nível mais avançado, ele tem um nível de disciplina maior em relação àquele aluno que está no pré-silábico, que está no silábico alfabético. Porque ou ele fica muito calado em sala de aula, no escanteio, ou ele é muito indisciplinado em sala de aula. Então, eu acho que não é nem a questão do nível de aprendizado, e sim do nível de comportamento que esse aluno tem. E que a gente precisa ter um olhar, porque não é só o aluno que está agitado que a gente precisa observar, mas aquele aluno que fica lá sentado no final da sala, na última banca, sentado, calmo. Então, a gente precisa abordar aquele aluno para que ele venha interagir e para que ele se sinta também capaz de aprender, que eles são, capazes de aprender.

Professora B

Ainda sobre as heterogeneidades individuais, a Professora C, assim como a Professora A, relatou na citação anteriormente transcrita, que abordou o contexto familiar como aspecto que influencia a aprendizagem dos estudantes. A professora menciona a falta de apoio da família junto a crianças que possuem mais dificuldades de aprendizagem.

Não é fácil, porque a gente também muitas vezes a gente não tem o apoio da família, e o que nos resta é só aquele tempo de sala de aula. Fazendo mesmo aquele trabalho diferenciado, mas a gente se depara com a grande dificuldade que é o apoio da família, muitas vezes o aluno vai para casa e volta, e ele não tem esse momento de estudo em casa, muitos deles não têm... o pai e a mãe, não sabem ler, não dá importância mesmo à escola, então a gente se depara com esses entraves.

Professora C

As Professoras B e C argumentaram que a infrequência das crianças na escola impacta no desenvolvimento das aprendizagens escolares, deixando as crianças faltosas em um diferente nível de aprendizagem com relação às crianças que frequentam. Para a Professora C, as crianças não serem frequentes na escola é um dado diretamente ligado às famílias.

É, porque veja, eu tenho um aluno aqui que a família tá... não aparece, eles não vêm. Hoje mesmo ele não veio, semana passada ele faltou bastante, quer dizer, não há... a gente vê que não há uma preocupação com essa criança com relação à escolaridade.

Professora C

Segundo a leitura das mestras a família é uma das instituições responsáveis pelas crianças, porém não é a única. Instituições como escola, conselho tutelar e demais órgãos do Estado, devem garantir à criança o seu direito de estudar.

A Professora B foca em seu discurso, de modo enfático, o impacto na aprendizagem da não frequência da criança à escola, afirmando que ela aprofunda as diferenças nos níveis de aprendizagem das crianças do mesmo grupo classe.

Infelizmente. Tem a questão da frequência também, que é algo muito negativo. Quando o aluno frequenta, mesmo quando ele está com dificuldade no início do ano, ele tem poucas faltas e a gente consegue desenvolver esse aluno. Mas quando o aluno tem muitas faltas, não está presente em sala de aula, a gente não consegue. E parece que cada vez mais que o aluno vem, ele está desenvolvendo, e ele começa a faltar, quando ele volta, parece que ele volta naquele início do processo, que a gente precisa correr atrás e buscar com que esse aluno consiga desenvolver junto com os outros.

Professora B

De fato, na escola observada, há um problema de frequência diária de algumas crianças. Nos dias observados, era comum a gestão conferir a assiduidade nas turmas para poder realizar a busca ativa das crianças faltosas. E as crianças infrequentes estavam no grupo das crianças com menores avanços da leitura e da escrita.

Tal qual o contexto familiar, a heterogeneidade dos níveis de conhecimento é a categoria citada pelas três professoras participantes da pesquisa. Este dado corrobora com a pesquisa, já citada, de Leal, Costa e Silva (2022), em que as dez professoras participantes falaram sobre a variedade de níveis de conhecimento das crianças.

Os trechos das entrevistas em que as mestras revelaram como lidam com as heterogeneidades presente em suas turmas atuais ou passadas estão sempre relacionados aos níveis de conhecimento das crianças quanto à apropriação da escrita e da leitura. Entretanto, mesmo identificando outros tipos de heterogeneidades nos estudantes que atendem, as docentes, quando citam os diferentes níveis de conhecimento, não inferem a ligação entre esta e as demais heterogeneidades. É o que Leal, Costa e Silva (2022, p. 155) constatam em seu estudo, quando afirmam que a heterogeneidade de níveis de conhecimento “é citada sem reflexão acerca dos fatores que provocam tais diferenças”.

Essa falta de atenção das políticas públicas aos modos como as diferentes heterogeneidades impactam nas aprendizagens e progressão escolar é um tema necessário nos debates educacionais. Nessa direção que Leal, Sá e Silva (2018) afirmam sobre a necessidade de realização de ações que possibilitem aos estudantes condições favoráveis de aprendizagem nas escolas.

Apesar de haver poucas estratégias para lidar com tipos de heterogeneidade que impactam as aprendizagens, há, por parte das professoras, sem dúvida, uma preocupação com a apropriação de conhecimentos referentes à aprendizagem da língua materna por parte dos estudantes por considerarem esse conhecimento imprescindível para o avanço dos mesmos na sua vida escolar, como pode ser evidenciado nos trechos de entrevista transcrito a seguir.

O que se espera é que o aluno chegasse no quinto ano pelo menos com todos no nível alfabético, só que isso não acontece. Eu acho que a professora do quarto ano, ela deveria, quer dizer não sei nem se é essa palavra "deveria", seria interessante ela focar mais nessa diversidade, nessa heterogeneidade, que as vezes dependendo do trabalho que há no quarto ano isso vai refletir muito lá no quinto, onde a gente já precisa de alunos que tenham uma fluência de leitura e de escrita, muitas vezes a gente não recebe esse aluno dessa forma.

Professora C

Eu acho que no domínio da leitura e da escrita, até em níveis diferentes, em níveis pré-silábicos. (...) quando eles estão no segundo ano, que eles são pré-silábicos. Eles identificam, a gente identifica muito o sistema de escrita deles, quando eles vão escrever, com vogais e com letras do nome deles. Ou seja, eles têm uma cartela menor. A maioria é pré-silábico. Pelo menos nas turmas que eu... pelo menos no início quando a gente identifica, a grande maioria são pré-silábicos. E são pré-silábicos alfabéticos, que só identificam as vogais. Quando não as vogais, estão ainda na garatuja. Uma quantidade também grande de alunos na garatuja.

Professora B

Eu me preocupo muito em juntar crianças pré com alfabéticos, que eles consigam estar próximos, para que o próprio colega ajude. Isso é uma tática, uma maneira (realizar grupos, duplas). É exatamente. Dupla ou grupos, dependendo da necessidade. Quando já estão lá, mais na frente, dá para formar cinco, seis pessoas.

Professora A

Nas partes supracitadas das entrevistas, as professoras reconhecem a importância de adaptar o ensino para atender a essa diversidade de conhecimentos, mas não parecem entender esse problema em sua complexidade. Elas não explicitam, por exemplo, que um estudante que seja avaliado como tendo um nível de conhecimento elementar de leitura e de escrita pode possuir habilidades ou conhecimentos significativos em outras áreas ou conhecimentos importantes apropriados em suas experiências não escolares. Isso destaca a necessidade de uma abordagem mais holística e inclusiva na educação, que reconheça e valorize as diversas formas de conhecimento e habilidades dos alunos. Ao considerar essa perspectiva, os educadores podem desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes que aproveitem plenamente o potencial de cada aluno, independentemente do seu nível de conhecimento inicial.

As reflexões sobre a compreensão das docentes das concepções sobre a heterogeneidade e seus impactos apontam que as mesmas reconhecem seus diversos tipos, mas ao falarem como lidam com elas, focam na heterogeneidade de níveis de conhecimento, porém sem estabelecer conexão com as demais heterogeneidades. Essa singularidade, expressada nas falas das docentes durante as entrevistas, aparece em suas práticas em sala de aula, como podemos identificar nas observações realizadas, que serão expostas no próximo tópico.

6.1.2 As estratégias mais utilizadas pelas professoras para lidar com as heterogeneidades de leitura e escrita

Através das observações realizadas nas salas das Professoras A, B e C foram identificadas algumas estratégias utilizadas pelas mesmas para lidar com as diversas necessidades dos estudantes quanto à apropriação da escrita e da leitura. Nesta pesquisa, essas estratégias foram categorizadas com base no estudo sobre Heterogeneidades de Leal e Pessoa (2023). Conforme foi dito no tópico anterior, as estratégias referentes às “ações relativas às diferenças sociais e culturais” não foram encontradas de maneira planejada e sistemática nas aulas observadas das professoras participantes da pesquisa. Esse dado da observação dialoga com os depoimentos dados nas entrevistas iniciais das professoras, uma vez que as falas delas apontaram algumas heterogeneidades sociais como peculiaridades das crianças e não como elementos a serem abordados como temas e trabalhados em sala de aula.

Vejamos as estratégias encontradas nas práticas das professoras participantes desta pesquisa para atender a heterogeneidade dos estudantes quanto às habilidades de leitura e apropriação do SEA no Quadro 22.

Quadro 22 - Estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade¹⁴

ESTRATÉGIAS	P. A	P.B	P.C
Diversificação das estratégias de agrupamentos dos estudantes			
Atividade individual	X	X	X
Atividades em grande grupo	X	X	X
Atividades em duplas, trios ou grupos	X	X	-
Atividade em um grupo e o restante da turma individual (P.Q-A)	-	-	X
Alternância entre o coletivo e o individual	X	X	X
Alternância em dois grupos, grupos menores, no coletivo e no individual (P.Q-A)	X	X	X
Alternância entre coletivo e grupos: Primeiro dois grupos maiores, e depois grupos menores (4 grupos com 4 crianças cada). P.Q-A	X	-	-
Atividade em dois grupos (P.Q-A)	X	-	-
Mediação dos professores e atitudes			
Fazer atendimento individualizado	X	X	X
Fazer atendimento específico aos trios/grupos/duplas	X	-	-

¹⁴ P.Q-A (Pesquisa Atual) - Categorias de estratégias de agrupamentos identificadas nas práticas das professoras desta pesquisa.

Estimular a interação colaborativa entre as crianças	X	-	X
Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	X	X	X
Diversificação das atividades			
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação.	X	-	-
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens.	-	-	-
Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização.	X	-	X
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas.	X	-	-
Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas.	-	-	-
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades.	X	-	
Alterou uma atividade na hora, mediu, para atender a necessidade de um grupo de estudantes (P.Q-A)	X	-	-

Fonte: A autora, baseado nos estudos de Leal e Pessoa (2023).

De acordo com o Quadro 22, os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade encontrada nas práticas das três professoras observadas são majoritariamente classificadas nas macrocategorias Diversificação das estratégias de agrupamento; e, Mediação dos professores e atitudes.

A categoria “Diversificação das estratégias de Agrupamentos dos Estudantes” é tratada quanto às diversas formas que os estudantes podem ser agrupados em sala de aula para desenvolver as atividades propostas pelos professores. Na presente pesquisa é a categoria mais evidenciada nas observações das aulas das docentes.

Para nos determos e analisarmos quais os tipos de agrupamentos as professoras mais utilizaram nas atividades do ensino da língua materna, especificamos no Quadro 23 esta macrocategoria e as microcategorias decorrentes dela. Salientamos que a quantificação desses dados referente a essa estratégia está relacionada às atividades realizadas durante o dia letivo observado e com o componente curricular de Língua Portuguesa. Essa decisão se dá porque as professoras realizaram mais de uma atividade com os eixos de leitura e apropriação do SEA por dia, e por vezes ao mudar a proposta da atividade, também alteravam a forma que agrupavam as crianças.

Vejamos o Quadro 23 com as Estratégias de Agrupamento dos Estudantes.

Quadro 23 - Formas de agrupamentos usado pelas professoras

Estratégias de agrupamentos dos estudantes	P.A	P.B	P.C
Atividade individual	11	5	8
Atividades em grande grupo (coletivo)	12	5	10
Atividades em duplas, trios ou grupos	8	-	-
Atividade em um grupo e o restante da turma individual	-	-	1
Alternância entre o coletivo e o individual	22	11	15
Alternância em dois grupos, grupos menores, coletivo e individual	1	1	2
Alternância entre coletivo e grupos: Primeiro dois grupos maiores e depois grupos menores (4 grupos com 4 crianças cada).	1	-	-
Atividade em dois grupos	1	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como mostra o Quadro 23, as três professoras observadas, na realização das atividades, agruparam mais os estudantes alternando o coletivo com o individual. Esse tipo de agrupamento, geralmente, aconteceu com as professoras propondo a atividade, explicando como fazer, solicitando que as crianças o fizessem e depois realizando a correção coletiva.

A aula 5 da Professora C (5º ano), em que trabalhou os eixos de Leitura e Análise Linguística, é um exemplo das quinze vezes em que a mestra realizou o agrupamento “Alternância entre o coletivo e o individual” durante as dez aulas observadas. A atividade consistia em primeiramente responder uma ficha de pontuação individualmente. Logo após, coletivamente, a professora corrigiu a ficha lendo para, e com, as crianças o texto da atividade. Durante a correção, a docente chamou a atenção o tempo inteiro para a mudança de sentido que a pontuação provocava no texto. As crianças liam o trecho do texto que seria modificado de acordo com a pontuação, a professora entrevistava através da leitura com entonação da pontuação e perguntas para reflexão.

A seguir, um extrato da interação professora e estudantes.

DIÁLOGO DA AULA 6 - PROFESSORA C - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO

(OS ALUNOS LEEM SEM ENTONAÇÃO, SEM ATENÇÃO AOS SINAIS DE PONTUAÇÃO. A PROFESSORA PAUSOU A LEITURA, LEU A FRASE COM ENTONAÇÃO E PEDIU PARA ELES REPETIREM).

PROFESSORA C: "Puxa! você não poderia falar mais baixo". Olha a entonação. Começa de novo. [...] Os estudantes fazem a leitura da última frase sem a pausa da vírgula. A professora interrompeu a leitura.

PROFESSORA C: Calma!

ALUNO: Cadê a vírgula?

PROFESSORA C: Cadê a vírgula.

Os estudantes continuam a leitura. (A PROFESSORA APONTA PARA O TEXTO NO QUADRO).

PROFESSORA C: Tá vendo? Quando você não coloca a vírgula... "Penso que não acho o mesmo que Aline". (LENDO DE FORMA ACELERADA, APONTANDO PARA AS PARTES DO TEXTO NO QUADRO), você emenda. A vírgula vai dar essa pausa. "Penso, (PAUSA MARCADA) acho mesmo que Aline está com problema de audição".

Fonte: Acervo da autora (2023).

A professora também respondia no quadro a pontuação referente a cada parte do texto, para as crianças que não haviam respondido, poderem realizar e para os que tinham respondido, corrigir. Abaixo, as Figuras 14 e 15 com a atividade e com a correção feita no quadro, respectivamente.

Figura 14 - Atividade de leitura e pontuação - Professora C-5º ano

PONTUANDO

☞ Pontue o texto usando:

?	Ponto de interrogação	/	Virgula
:	Dois-pontos	.	Ponto final
!	Ponto de exclamação	—	Travessão

Lúcia ☐ Joana e Ester conversavam em voz alta na rua ☐

Chegou Aline e perguntou ☐

☐ Por que vocês estão brigando ☐

☐ E quem lhe disse que estamos brigando ☐ Estamos simplesmente conversando em voz alta ☐

☐ Puxa ☐ vocês não poderiam falar mais baixa ☐ Afinal ☐

quem passar por aqui ☐ assim como eu ☐ vai pensar que estão brigando ☐

Lúcia retrucou ☐

☐ Obrigada pelo conselho ☐ mas será que estamos falando tão alto assim ☐

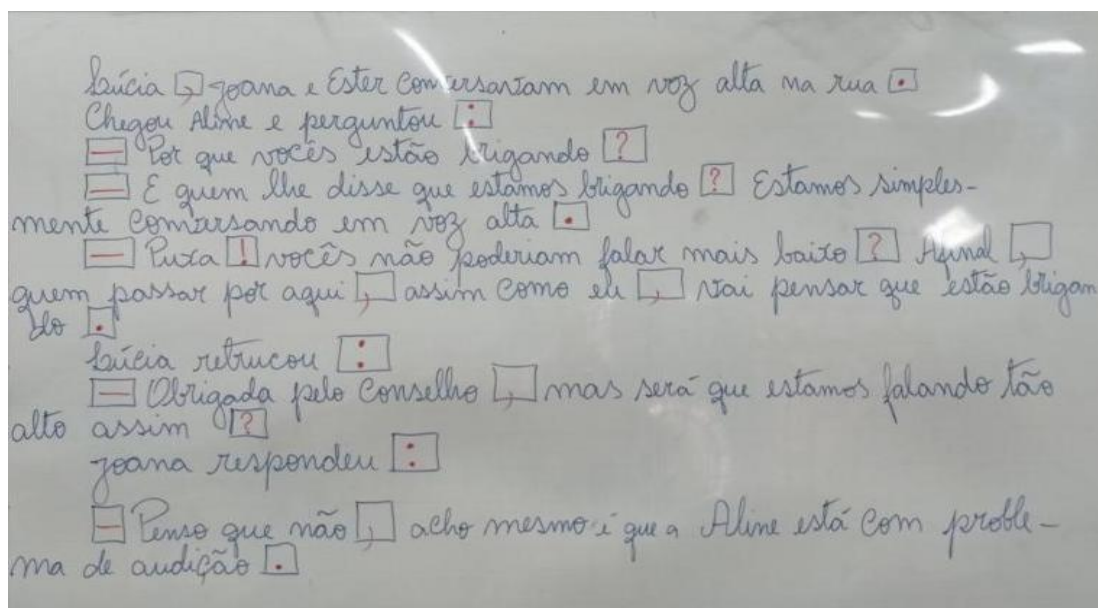
Joana respondeu ☐

☐ Penso que não ☐ acho mesmo é que a Aline está com problema de audição ☐



Fonte: Acervo da Autora (2023).

Figura 15 - Correção coletiva da figura 8 - Professora C - 5º ano



Fonte: Acervo da Autora (2024)

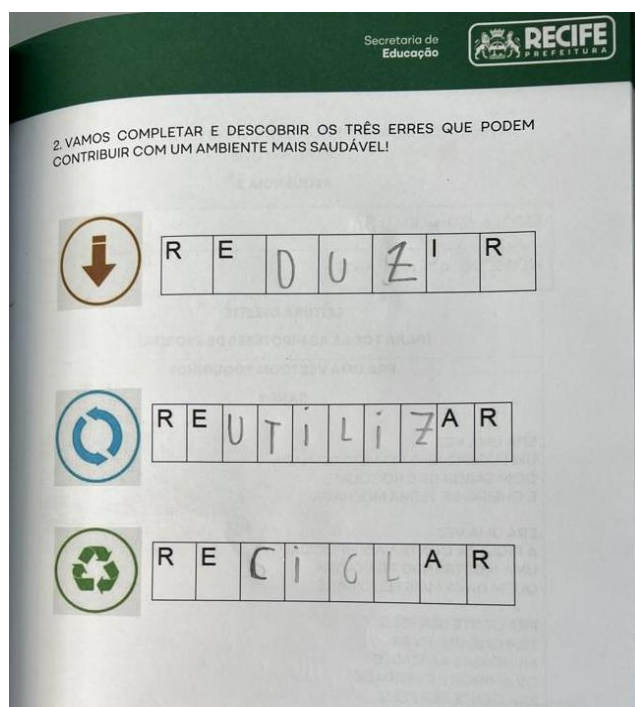
A Professora B, trabalhando os eixos Leitura e Apropriação do SEA, agrupou os estudantes do 3º ano onze vezes com “Alternância entre o coletivo e o individual”. A atividade da aula 6 - utilizando o Caderno Conectando Aprendizagens - foi uma das vezes em que a professora realizou esse agrupamento dos estudantes.

A Professora B conduziu a atividade da seguinte forma: Assistiu a um vídeo sobre os 3Rs¹⁵ - reduzir, reutilizar e reciclar - e o consumo consciente. Depois, conversou com os estudantes sobre essa temática. Após esse momento, a professora realizou a atividade do caderno sobre apropriação do SEA e escreveu no quadro a atividade do material, explicando e relembrando os 3Rs e pediu para as crianças responderem. Após um tempo, a professora respondeu a atividade junto com as crianças.

Vejamos a Figura da atividade e um extrato da docente corrigindo-a coletivamente.

¹⁵ “Um caminho para a solução dos problemas relacionados com o lixo é apontado pelo Princípio dos 3R’s - Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Fatores associados com estes princípios devem ser considerados, como o ideal de prevenção e não geração de resíduos, somados à adoção de padrões de consumo sustentável, visando poupar os recursos de prevenção e não-geração de resíduos, somados à adoção de padrões de consumo sustentável, visando poupar os recursos e conter desperdício.” Disponível em <https://antigo.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/producao-e-consumo-sustentavel/consumo-consciente-de-embalagem/principio-dos-3rs.html>

Figura 16 - Caderno Conectando Aprendizagens: os 3Rs - Professora B



Fonte: Acervo da autora (2024)

DIALÓGO 3 - PROFESSORA B - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO

PROFESSORA B: Veja, quais são as três palavras que dão destaque aos três R's? Para a política de sustentabilidade e consumo consciente. Qual é o primeiro R?

ALUNO: Reduzir.

PROFESSORA B: Qual é o segundo?

ALUNO: Reutilizar.

PROFESSORA B: E qual é o terceiro?

ALUNOS/ALGUNS: Reciclar.

PROFESSORA B: A gente vai escrever essas palavras. Qual seria a primeira palavrinha?

ALUNOS: Reduzir.

PROFESSORA B: Tem o RE e tem o IR. Que letras estão faltando para a gente escrever a palavra Reduzir?

ALUNA: D, U, S.

PROFESSORA B: S, não. D, U, tudo bem. Não é S.

ALUNO: Z.

PROFESSORA B: D, U, Z. Formei que palavra aqui.

ALUNO: Reduzir.

PROFESSORA B: Vamos lá escrever as letrinhas que estão faltando o D, o U e o Z.

Fonte: Acervo da autora (2023)

Em relação a Professora A, como podemos ver no Quadro 23, na maioria das suas atividades havia alternância entre individual e coletivo, além de ser a professora que mais investiu nesse modelo de agrupamento. Foram vinte e duas vezes em onze aulas observadas. Na aula 10, por exemplo, a Professora A utilizou como estratégia, por três vezes, a alternância entre o coletivo e o individual em atividades sequenciais. Selecionamos

A Professora A, após trabalhar a leitura e a compreensão do texto “Aquarela” através de um vídeo e com a leitura do texto impresso, realizou três atividades de leitura e apropriação do SEA com agrupamentos de alternância entre o coletivo e individual.

Vejamos abaixo a sequência das atividades realizadas com o tipo de agrupamento supracitado.

Quadro 24 - Atividades da aula 10 com agrupamentos alternados - Professora A

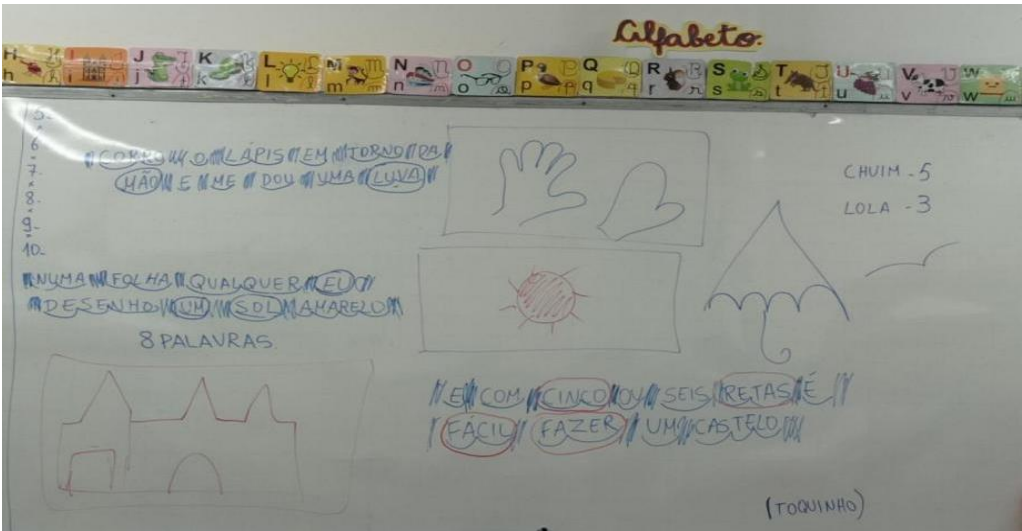
Eixo da Língua Portuguesa	Descrição da atividade	Formas de agrupamentos
Leitura	A professora disse para as crianças que iria colocar um vídeo. E que elas deveriam assistir com atenção e em silêncio. A professora colocou para as crianças assistirem na TV o vídeo da música “Aquarela”.	Coletivo
Leitura	A professora fez a leitura do texto “AQUARELA” para as crianças. Antes de iniciar a leitura ela disse para os estudantes que o texto da música estava no papel, pediu para que eles prestassem atenção para entender melhor o que era cantado na música e para acompanharem a leitura que iria fazer. Depois, a professora identificou, junto aos estudantes, o título, o autor do texto, e a localização de ambos.	Coletivo
Apropriação do SEA	A professora ditou para as crianças as letras. Enquanto ditava as letras, as escrevia no quadro. Após as crianças perceberem que as letras ditadas eram da palavra AQUARELA, a professora fez associação das letras escritas / ditadas com a palavra que estava escrita no quadro. A professora colocou as letras na ordem do nome perguntando às crianças quantas vezes cada letra aparecia no nome AQUARELA. Em seguida, a professora escreveu no quadro o til (~) e solicitou que os estudantes encontrassem palavras com (~) no texto. As crianças falaram AVIÃO, MÃO E NÃO. Algumas crianças sentiram mais dificuldade. A professora pede que os estudantes que já acharam digam o endereço (a linha) das palavras. As crianças dizem em que linha estava cada palavra. Logo depois, a professora pede que as crianças pensem, e só depois digam, em palavras que rimem com as três encontradas no texto. A professora solicita para algumas crianças que falem as palavras na ordem que pensaram. Por último, a professora pediu que os estudantes pensassem em palavras que apareceram na música. Depois de um tempo, ela solicitou que as crianças dissessem as palavras da música em que pensaram.	Coletiva com alternância para o individual
Apropriação do SEA e Leitura	A professora entregou uma ficha com estrofes da música AQUARELA. Ela avisou as crianças que elas irão ler e pintar os espaços entre as palavras, e fazer a leitura (leitura marcando as sílabas) de cada palavra das estrofes e depois desenhar o que dizia cada estrofe. A professora fez a leitura das três primeiras estrofes marcando as sílabas das palavras. Ela pediu que as crianças fizessem o mesmo. Depois, a professora solicitou que as crianças pintassem e contassem os espaços entre as palavras. Após isso, a professora pediu que os estudantes falassem palavras das estrofes com 1 e 2 sílabas. Por fim, a professora fez a leitura da estrofe sem ser silabada e perguntou o que os estudantes deveriam desenhar em cada estrofe. A primeira estrofe foi lida pela professora, as demais pelos estudantes, com ajuda da professora.	Coletiva com alternância para o individual
Leitura	A professora colocou questões no quadro sobre o texto Aquarela. Ela explicou o texto lembrando as atividades	Coletiva com

	anteriores. A professora ofereceu um tempo para que as crianças terminassem a atividade. Após esse tempo, a professora corrigiu a atividade coletivamente.	alternância para o individual
--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

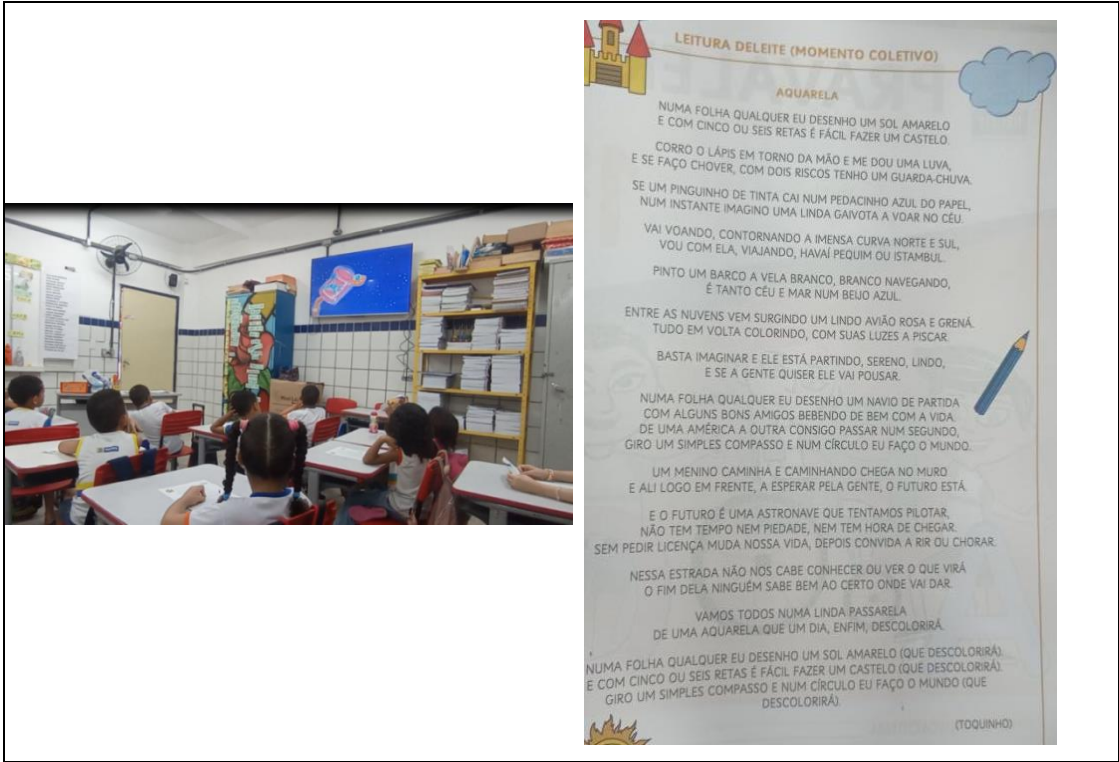
Abaixo, as imagens dessas atividades.

Figura 17 - Atividade de leitura e apropriação do SEA da Professora A



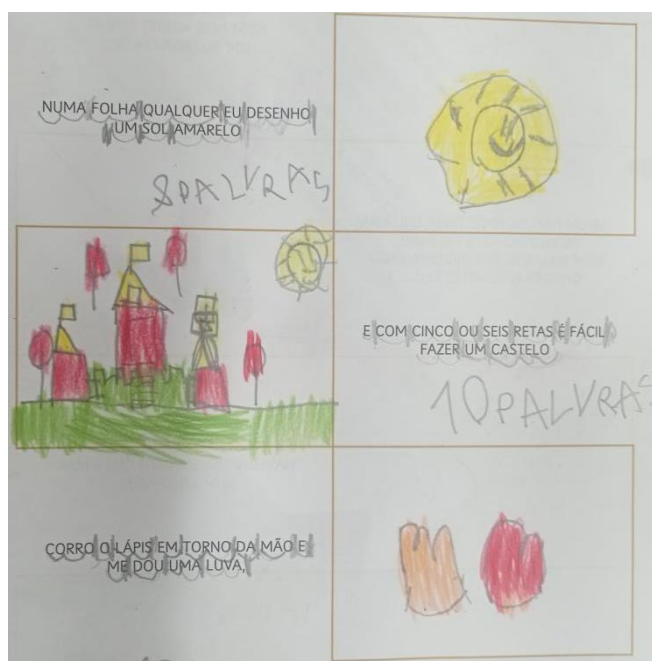
Fonte: Acervo da Autora (2024).

Figura 18 - Atividade coletiva de leitura do texto Aquarela - Professora A



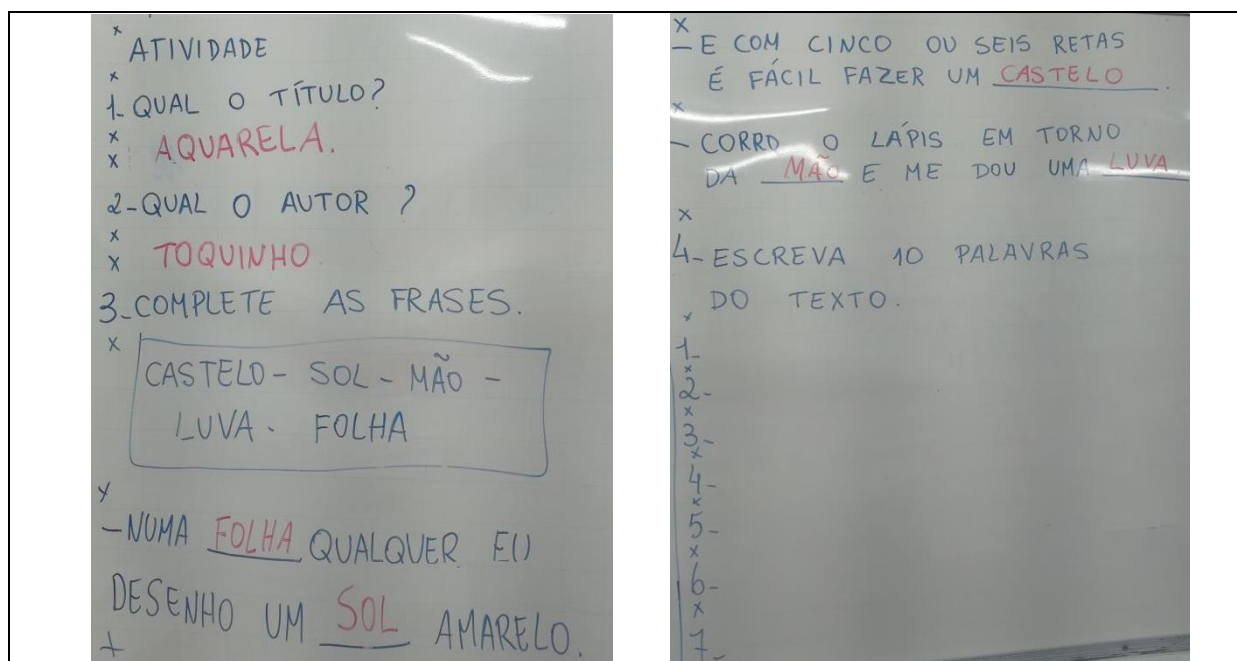
Fonte: Acervo da Autora (2024).

Figura 19 - Atividade em ficha de leitura e apropriação do SEA dos estudantes- Professora A



Fonte: Acervo da Autora (2024).

Figura 20 - Atividade de interpretação sobre o texto Aquarela no caderno - Professora A



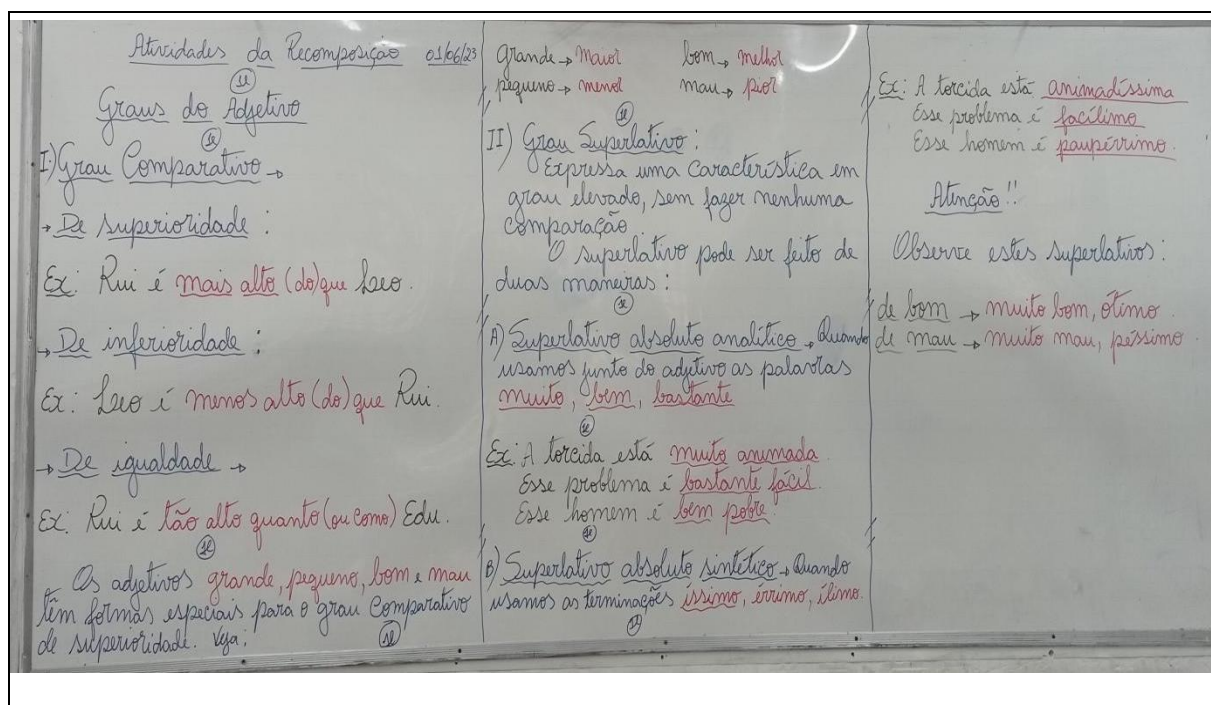
Fonte: Acervo da autora (2024).

A Professora A, nessa aula, mostrou uma preocupação em atender às crianças que estavam em diferentes níveis de escrita, ao explorar dimensões do sistema notacional, mas também ao inserir as crianças em práticas de leitura de textos que circulam em situações

variadas de leitura proporcionando interesse e prazer nas crianças. Havia um esforço da docente em realizar uma ação que ajudasse a desenvolver a leitura e a apropriação do SEA no contexto das práticas sociais, na perspectiva do letramento. (Albuquerque, Morais e Ferreira, 2010).

As atividades de agrupamento no grande grupo (coletivo), foi a segunda estratégia mais usada pelas professoras colaboradoras da pesquisa. A Professora A utilizou esse tipo de agrupamento em doze atividades, a Professora B em cinco e a Professora C em dez. As atividades das três docentes, nessa forma de agrupamento, em sua maioria eram atividades em que as mestras respondiam junto com todo grupo ao mesmo tempo e realizavam as atividades de leitura em voz alta por parte dos estudantes ou por parte da professora. No entanto, a Professora C fazia uma atividade coletiva diferente das demais. A docente construía no quadro, com os estudantes, o que ela chamava de “esquemas de estudo” sobre o assunto trabalhado em sala de aula. Das dez aulas observadas na sala da Professora C (5ºano), todos os esquemas produzidos durante a aula foram de Língua Portuguesa, do eixo de análise linguística. Abaixo, um dos esquemas feito pela Professora C.

Figura 21 - Atividade no grande grupo: Esquema de estudo sobre Grau do Adjetivo - Professora C



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nas atividades que foram categorizadas apenas como individuais, as três professoras fizeram uso das atividades de responder questões sobre um texto no caderno ou em fichas.

Além dessas atividades, a Professora C sempre realizava a chamada no formato de agrupamento. Nessa atividade de rotina, ela chamava os estudantes pelo nome, enquanto pela sala circulava um caderno de assinatura em que os mesmos colocavam os seus respectivos nomes.

Ainda no agrupamento individual, a Professora A realizava uma leitura individual com os estudantes. E as Professoras A e B faziam formação de palavras no caderno e desenho sobre um texto trabalhado. No entanto, houve especificidades que distanciaram as práticas das professoras nos momentos dessas atividades. A Professora A mediava a atividade coletiva e individual com atenção ao nível de desenvolvimento dos estudantes da sua turma. Como ela disse nas entrevistas, “geralmente realizo a mesma atividade, mas a maneira que levo a cada criança é diferente”. Nas observações da turma, na maioria das vezes a Professora A agia dessa maneira nas propostas de suas atividades. Já a Professora B, em suas atividades referentes a essa microcategoria, propunha a mesma atividade com a mesma intervenção coletiva para todos os estudantes.

Como já foi dito anteriormente, nas três turmas observadas havia uma predominância de três formas de agrupamento; atividades realizadas individualmente, atividades realizadas no grande grupo e atividades realizadas com alternância entre o coletivo e o individual. Foram poucas as atividades em pequenos grupos e em duplas.

Leal (2005) destaca a importância de haver momentos em sala de aula nas quais as docentes conduzam diferentes atividades de forma paralela, em pequenos grupos e em duplas. Essa abordagem pode promover a diversificação das estratégias de ensino, atendendo às necessidades e estilos de aprendizagem variados dos alunos. Dessa forma, o ambiente de aprendizagem se torna mais dinâmico e engajador, permitindo uma melhor absorção e compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes (Leal, 2005, p. 91).

Para a autora mencionada, “se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção” (LEAL, 2005, p. 108). Sendo assim, a utilização de uma única atividade não permite o avanço de todos, já que cada aluno percorre diferentes caminhos.

Ressaltamos que as propostas de agrupamentos individuais podem ser benéficas para atender às necessidades específicas de cada estudante, mas uma ênfase excessiva nessa estratégia tem potencial de levar à exclusão de alguns alunos, especialmente aqueles com maiores dificuldades, sobretudo quando a mediação individualizada não ocorre de modo

intenso. Mesclar diferentes formas de desenvolver atividades na sala de aula pode ser uma abordagem eficaz para promover a inclusão de todas as crianças. Isso inclui estratégias de atividades em vários tipos de grupo, onde os alunos têm a oportunidade de colaborar e aprender uns com os outros, bem como atividades individuais que permitem que cada estudante trabalhe em seu próprio ritmo e nível de habilidade.

Mainardes (2007) ressalta um fenômeno preocupante dentro do contexto educacional, que é a exclusão interna dentro das salas de aula. Esse tipo de exclusão pode ocorrer quando alunos com mais dificuldades são deixados à margem do processo de aprendizagem, sem receber o apoio necessário para superar essas dificuldades. O fato de que esses estudantes possam passar a maior parte do tempo tentando copiar do quadro ou realizar atividades sem entender completamente o conteúdo pode levar a uma sensação de frustração e falta de progresso. Essa situação pode gerar um ciclo negativo em que esses alunos se sintam desmotivados e desengajados com a escola. Para combater esse tipo de exclusão, é crucial que as professoras e professores estejam atentos às necessidades individuais de cada estudante e forneçam o suporte necessário para que todos possam ter sucesso.

Nas três turmas que participaram da pesquisa, as formas de agrupamento em pequenos grupos, trios e duplas foram pouquíssimos utilizados. A Professora B, em dez aulas observadas, não fez uso desse tipo de agrupamento. A única atividade que estimulou parceria entre os estudantes da turma era uma troca entre cadernos, para que as crianças corrigissem o ditado de letras do colega.

A Professora C, também em dez aulas, utilizou duas vezes agrupamentos menores. A primeira atividade foi uma leitura, em que a professora formou um grupo de oito crianças para ler em voz alta as estrofes do texto. Enquanto isso, os demais estudantes da turma realizaram a leitura silenciosa, acompanhado a leitura em voz alta dos colegas. A segunda atividade foi de Análise Linguística, em que a professora agrupou a turma em cinco grupos. No entanto, nesta proposta, os estudantes estavam juntos fisicamente, mas não houve desafio para trabalharem a temática e colaborarem nos pequenos grupos. As intervenções ocorreram individualmente e no coletivo, quando as crianças de cada grupo iam ao quadro responder a atividade.

Essa segunda atividade ocorreu da seguinte forma: a professora dividiu os estudantes em grupos menores (4 grupos de 4 e 1 grupo de 3) e distribuiu frases. As crianças, por vez, iam à frente da sala e pegavam, em uma caixa, adjetivos para formar frases. Após a construção oral, através da leitura do adjetivo, a frase era registrada no quadro. Todos os

estudantes de cada grupo participaram e os colegas ajudaram quando foram solicitados. Vejamos essa atividade na Figura 22 abaixo.

Figura 22 - Construção de frases com adjetivos com grupo menores - Professora C



Fonte: Acervo da autora (2024).

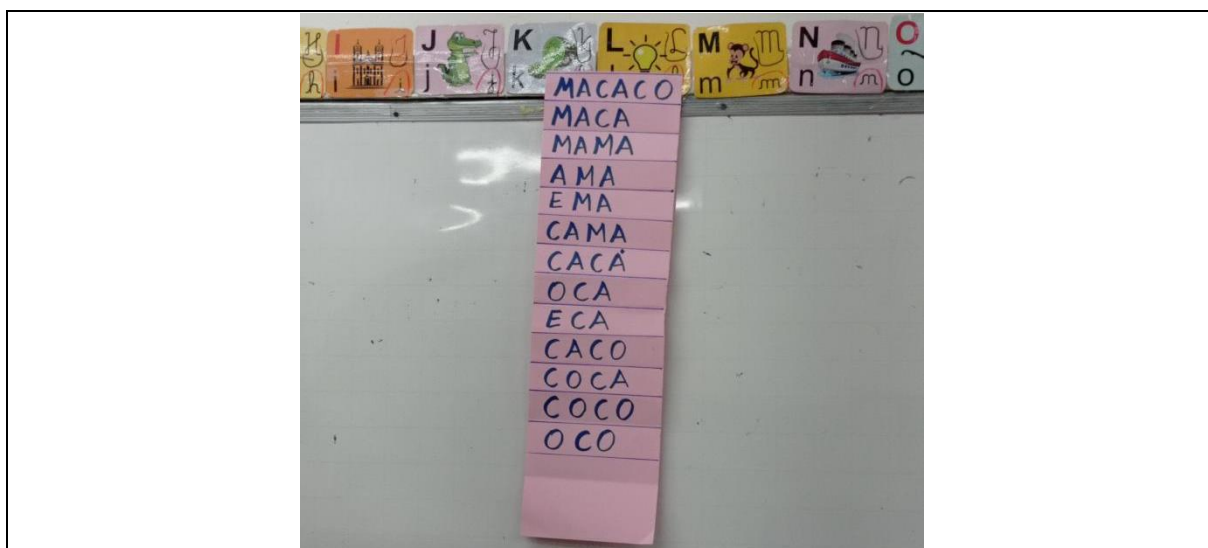
Como podemos notar, a atividade consistiu em agrupar os estudantes em núcleos menores, mas não houve proposta para que eles refletissem sobre a habilidade de Análise Linguística no pequeno grupo. Tal reflexão era feita no coletivo, quando as crianças iam ao

quadro. A organização da turma em grupos menores não ajudou as crianças com mais dificuldades de refletirem sobre o SEA.

Em relação às formas de agrupamento menores, das três professoras observadas, a Professora A foi a que mais fez uso desse tipo de agrupamento. Das onze observações em sua sala de aula, a professora agrupou as crianças em grupos menores durante quatro aulas em quatro microcategorias de agrupamento; 1) atividades em dois grupos, 2) atividades em duplas e trio, 3) alternância entre o coletivo, dois grupos e individual e 4) atividade com alternância entre coletivo e grupos (primeiro dois grupos maiores, e depois grupos menores, 4 grupos com 4 crianças cada).

Em duas aulas distintas, a professora agrupou a turma em dois grupos. Um desses momentos foi na segunda observação, com a estratégia de agrupamento de alternância entre coletivo e grupos (dois grupos maiores, e depois 4 grupos menores com 4 crianças cada). A professora colou uma lista de palavras no quadro. Essa lista era formada por sílabas ou letras que aparecem na palavra /MACACO/. Primeiro, a professora solicitou a leitura coletiva da lista. Depois, ela dividiu a sala em dois grupos - meninas e meninos - e pediu que cada grupo fizesse a leitura. Em seguida, a professora organizou grupos, de acordo com a proximidade que as crianças estavam sentadas, e pediu que estes grupos fizessem a leitura. Durante toda a atividade, os estudantes ajudaram uns aos outros. Abaixo a lista da leitura dessa atividade.

Figura 23 - Lista de palavras para leitura - Professora A



Fonte: Acervo da autora (2024).

Outro momento em que a turma da Professora A foi dividida em dois grupos foi na aula 7. A docente propôs aos estudantes uma atividade de leitura e contagem de sílabas. Ao explicar a atividade, a professora enfatizou que após a explicação, em caso de dúvida, as

crianças deveriam perguntar ao colega do mesmo grupo. Ela também avisou que iria passar nos grupos para acompanhar as crianças. As observações mostraram que essa estratégia era comum a Professora A, praticamente em todas as atividades a docente acompanhava os estudantes indo as suas mesas.

Vejamos a transcrição desse momento da aula.

DIÁLOGO 1 - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO (PARTE 01) - AULA 7

PROFESSORA A: Olha, presta atenção. Nós estamos... Miguel, viu Miguel... Nós estamos trabalhando em...

ALGUNS ALUNOS: Grupo!

PROFESSORA A: Em grupo! Se falar, não vai entender como é que se trabalha em grupo. Pode escutar? Então, bora lá. Brenno, a tia vai explicar! As tarefas estão todas iguais, mas eu depois vou trocar, viu? Depois eu vou mudar, só para a gente aprender um pouquinho como é que trabalha em grupo, certo? Não é só dupla não, em grupo. Pronto, Ana? Então, preste atenção. Tia vai explicar como essa vai ser feita. Depois eu vou dar uma paradinha e vou somente ficar andando no grupo e observando como é que vocês estão fazendo, certo? Primeiro eu explico e depois vocês vão fazer. "Ah, tia, e tu não vai depois explicar mais não?" Depois eu não vou explicar mais não. Quem é que vai explicar?

ALUNO 02: A gente mesmo!

PROFESSORA A: O coleguinha do seu grupo. Esse grupo não vai...

TODOS FALAM AO MESMO TEMPO.

PROFESSORA A: [...] Esse grupo não vem ajudar aqui, nem esse ali, por enquanto, certo?

[...]

PROFESSORA A: [...] As palavras são as mesmas de todos. Então, a primeira palavrinha... [...] então, num grupo, a letrelinha está minúscula, não tá? É da máquina, do livro, de forma, não é? Do outro grupo está assim, também é de forma... Então, um grupo que está com esse tipo de letra, que é de forma, da máquina, maiúscula (APONTA PARA UM GRUPO). E esse daqui da máquina sendo minúscula. (APONTA PARA OUTRO GRUPO).

Fonte: Acervo da autora (2023)

Assim, como disse a mestra, as atividades dos dois grupos tinham a mesma proposta, mas havia uma distinção, as letras diferentes. Entretanto, a professora não distribuiu as atividades seguindo os níveis de escritas de cada criança, e nem a organização dos dois grupos foi realizada pensando nesse critério.

Salientamos que foi na observação da aula 7 que a docente realizou diversos tipos de agrupamentos produtivos e por afinidades para trabalhar as habilidades de apropriação do SEA e a produção de texto.

À medida que as crianças iam terminando a atividade supracitada, a Professora A as reorganizava em duplas e grupos para realizar as demais atividades. Na maioria das vezes, o atendimento a esses grupos menores era realizado nos pequenos grupos, mas algumas vezes a professora falava de maneira a ser escutada pela sala inteira. Ao longo do dia letivo foram realizadas cinco atividades em agrupamentos menores. Foram elas: uma produção de texto a partir de uma imagem, realizada por 8 crianças em duplas; construção do alfabeto ilustrado, realizada por 6 crianças em duplas; escrita dos nomes em ordem alfabética; cruzadinha e lista

do que pode ter em uma geladeira, realizado por duas duplas; organização de palavras em ordem alfabética, realizada por nove crianças, agrupados em um trio e três duplas, porém o trio fez a identificação da 1ª letra do desenho.

Vejamos abaixo as atividades realizadas.

Figura 24 - Atividade de Produção de texto a partir de imagem - Professora A

6. Observe a imagem abaixo e escreva um texto contando o que está acontecendo. Imagine que você seja uma das crianças da gravura e que viveu este momento junto com seus amigos.

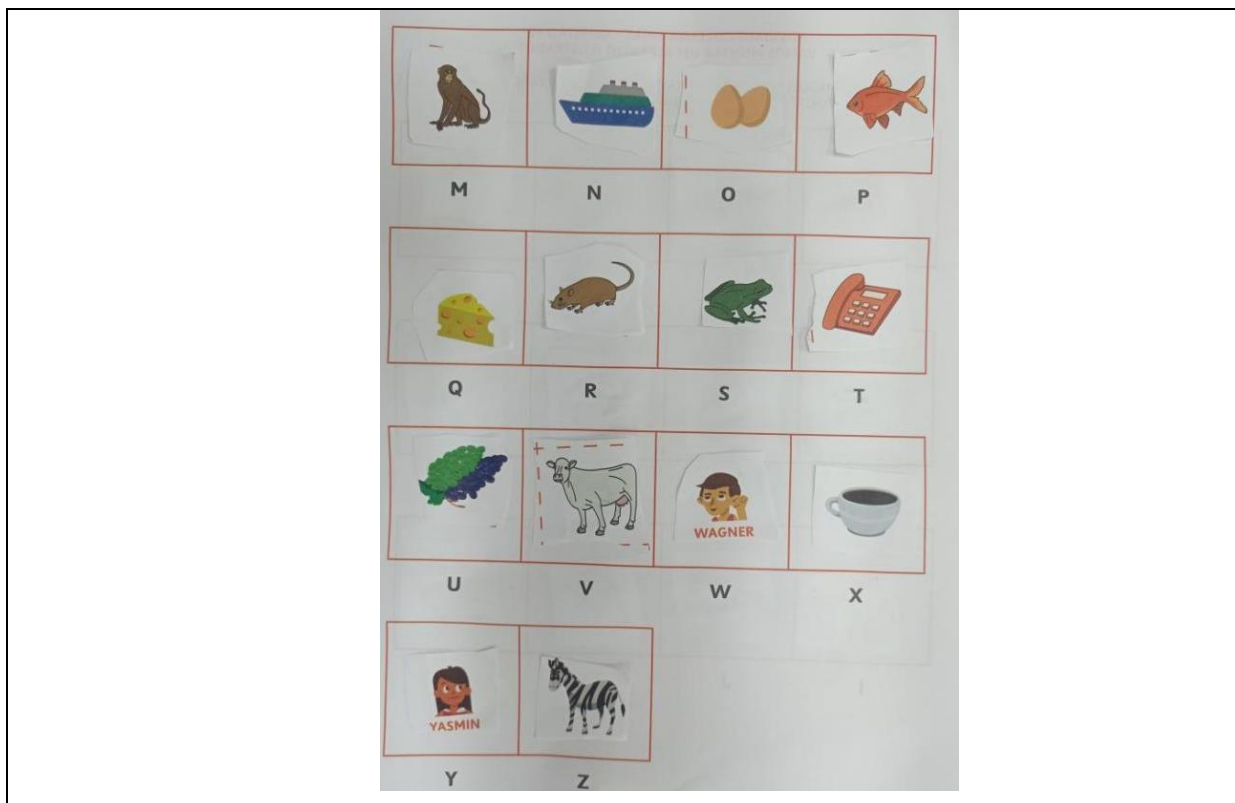


ERAM UM DIA DE SOL BRILHANTE NO PARQUE E OS CRIANÇAS
AS PESSOAS ESTÃO DIVERTINDO MUITO OS OUTROS
TA JOGANDO BOLA OUTROS NA AREIA OUTROS
NO ESCORREGADOU E QUE TA COM CACHORRO
E O SOL ETÃO BONITO SORRINDO DAS CRIANÇAS FIM

PRAVALER 3 CADerno 03 | ALFABÉTICO - 2019 1º ANO

Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 25 - Atividade de construção do alfabeto ilustrado/Professora A



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 26 - Atividade de escrita dos nomes em ordem alfabética/Professora A

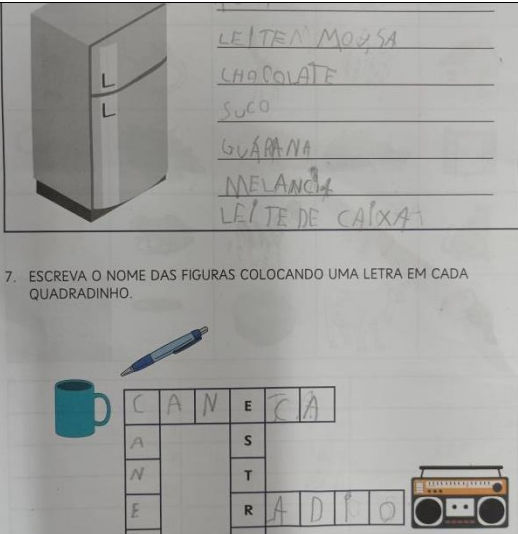
7. A professora de Chuim pediu que ele organizasse as fichas com os nomes dos colegas, em ordem alfabética. Vamos ajudá-lo, escrevendo os nomes nas linhas abaixo.

EDUARDO	ADRIANO	FÁBIO
MARISA	CARLA	PATRÍCIA
TÂNIA	RODRIGO	BRUNO

ADRIANO
BRUNO
CARLA
EDUARDO
FÁBIO
MARISA
PATRÍCIA
RODRIGO
TÂNIA

Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 27 - Atividade de lista do que tem na geladeira e cruzadinha/Professora A



LEITE MOUSA
CHOCOLATE
SUCO
GUARANÁ
MELANCIA
LEITE DE CAIXA

7. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS COLOCANDO UMA LETRA EM CADA QUADRINHO.

CANICA
A S
N T
E R
T

Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 28 - Atividade de organização de palavras em ordem alfabética/Professora A

7. COMPLETE O QUADRO COM OS NOMES ABAIXO, ORGANIZANDO AS COLUNAS.

GATO – PATO – PEDRO – MARTA – LOBO – GUSTAVO – RATO
MACACO – RUI – FOCA – SAPO – FABIANA – SANDRA – LÚCIA
ELEFANTE – EDUARDO

	PESSOAS	ANIMAIS
G	GUSTAVO	GATO
P	PATO	PEDRO
M	MARTA	MACACO
R	RATO	RUI
F	FABIANA	FOCA
S	SANDRA	SAPO
L	LÚCIA	LOBO
E	EDUARDO	ELEFANTE

PRAVALER 3 CADERNO 02 | SILÁBICO-ALFABÉTICO - 2019 1º ANO

Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 29 - Atividade de identificação da primeira letra do desenho-Professora A

5. OBSERVE AS FIGURAS E COLOQUE, EM ORDEM ALFABÉTICA, O NOME DELAS.

1. ANEÚ	2. BOLA	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.
13.	14.	15.
16.	17.	18.
19.	20.	21.
22.	23.	24.

6 PRAVALER 3 CADERNO 02 | ALFABÉTICO - 2019 1º ANO

Fonte: Acervo da autora (2023).

Nesta última atividade, da Figura 28, a professora alterou a proposta no momento em que percebeu que três crianças não iriam alcançar a ideia inicial da atividade. A partir dessa observação, ela organizou as crianças em um trio e solicitou que a estagiária de apoio à criança atípica fizesse um ditado de letras para as crianças. É nesse sentido que Cruz (2018) afirma que na construção de práticas de alfabetização, é crucial diversificar as atividades, selecionando propostas que solicitem diversas demandas cognitivas, que envolvam uma variedade de conhecimentos. Isso contribui para promover um aprendizado mais abrangente e eficaz.

Sendo assim, corroboramos com Leal, Costa e Silva (2023); Soares (2022) e Leal, (2005) quando argumentam sobre como a estratégia de organizar os estudantes em grupos beneficia a formação de laços entre os alunos e aprimora o ambiente de aprendizado. É importante que os grupos produtivos sejam estruturados de modo a fomentar interações construtivas entre os estudantes, facilitando a colaboração e a aprendizagem mútua.

A macrocategoria “Mediação dos professores e atitudes” é a segunda categoria com mais ações identificadas durante as observações das aulas, para atender aos diferentes níveis de conhecimento. O Quadro 25 mostra especificamente quais e em quantos momentos se deu

as estratégias de mediação dos docentes para lidar com a heterogeneidade durante as aulas observadas.

Registra-se que, diferentemente do quadro anterior, a sua quantificação é realizada pelas aulas em que aconteceram e não pelas atividades propostas nos dias letivos.

Quadro 25 - Mediação realizada pelas professoras

Mediação dos professores e atitudes	P.A	P.B	P.C
Fazer atendimento individualizado	9	4	7
Respeitou o ritmo dos estudantes	11	10	10
Estimular a interação colaborativa entre as crianças	8	4	6
Fazer atendimento específico aos trios	1	-	-

Fonte: Elaborada pela Autora (2024).

As três professoras participantes da pesquisa realizavam atendimento individualizado dos estudantes. Porém, esses atendimentos aconteciam de formas singulares. A Professora B fazia o atendimento circulando pelas bancas dos estudantes. Nas observações das suas aulas ficou perceptível que na maioria das vezes essas intervenções aconteciam, sobretudo, para auxiliar as crianças que cometiam erros nas atividades. No entanto, nas aulas 1 e 9 a professora realizou o atendimento individualizado para auxiliar quatro estudantes diferentes a realizarem a atividade.

A Professora C fez o atendimento individualizado em sete aulas das dez observadas. Todavia, o que diferenciava seu atendimento individualizado em relação à Professora B - em algumas aulas, além de passar pelas bancas corrigindo e orientando - o seu atendimento individual também se dava no momento em que ela atendia a todos coletivamente. A professora criou duas atividades em que os estudantes iam individualmente respondê-las no quadro. Outra forma de atender às necessidades individuais e tirar as dúvidas ocorria no momento em que ela explicava os conteúdos coletivamente. Em vários momentos, a Professora C interrompia a aula para responder perguntas de um determinado estudante ou ao perceber que alguns deles não estavam alcançando o objetivo proposto pela atividade.

Além disso, a Professora C, nas aulas 8 e 9, atendeu individualmente o estudante L.B, caso apresentado no capítulo 5. Houve um aspecto positivo na mediação individual/coletiva da docente: a participação dos colegas de turma, incentivando o estudante e auxiliando-o a responder as questões/intervenções levantadas pela professora para que L.B compreendesse e realizasse a atividade oralmente. Tal perspectiva foi citada pela Professora C durante a

entrevista de autoconfrontação simples (ACS). Abaixo o extrato da entrevista de ACS em que Professora C aborda esse aspecto citado:

“O aluno ajudar, ser parceiro, se fulano não sabe, mas deixa eu ajudar, deixa eu ler para ele e nesse sentido eles avançam juntos, porque um vai aprendendo com o outro, não é porque o aluno não é leitor que ele não tem o que passar para a professora, para a turma, para o colega, o exemplo de L.B está aí. Ele faz, se você perguntar na oralidade conteúdos de matemática, conteúdos de português, ele se expressa. Agora ele precisa se sentir confiante e ele precisa se sentir amado, incentivado a isso, para acreditar um pouco mais nele”.

Professora C

A atividade da aula 8 em que a Professora C realizou a mediação junto ao estudante L.B foi relativa ao eixo análise linguística, quando estava ensinando o conteúdo grau do adjetivo. Era uma correção de uma atividade do dia anterior. A professora chamou L.B (aluno com maior dificuldade de aprendizagem da turma do 5º ano, não alfabetizado) para responder a atividade oralmente. Enquanto respondia, o aluno verbalizava que não sabia, que não era inteligente e escondia o rosto. L.B respondeu corretamente a frase no feminino, e foi elogiado pela professora e colegas. A professora elogiou o progresso de L.B. As demais crianças encorajaram e elogiaram. A turma comemorou as respostas corretas de L.B. O estudante chorou. L.B cometeu alguns erros, mas a professora o auxiliou a encontrar as respostas corretas. A professora encorajou o estudante a acreditar em si mesmo e destacou o potencial de todos os alunos, como está exposto no recorte desse momento da aula.

DIALOGO - AULA - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO E CÂMERA 1

PROFESSORA C: LB prova para mim que tu sabes. Responde para mim, no feminino. Meu patrão é bastante exigente. Deixa o Leandro responder. Responde Leandro, no feminino.

ALUNO/L.B: Minha patroa é muito inteligente. (VIBRAÇÃO DE TODOS).

PROFESSORA C: Tá vendo Leandro, até você... e depois a gente vai te ajudar a escrever.

ALUNO: É que ele não sabe escrever.

PROFESSORA C: Ele vai aprender.

PROFESSORA C: Viu, Leandro, você já sabe tudo. Você só precisa aprender a escrever direitinho.

PROFESSORA C: Aqui, letra /b/: "Comprei um cavalo malhado e um touro preto".

ALUNOS/ALGUNS: "Encontrei uma égua malhada e uma vaca preta". (A PROFESSORA ESCRIVE NO QUADRO).

PROFESSORA C: Responde essa para mim, LB. "Aqueles turistas fizeram um passeio na mata".

Quando for passar para o feminino, fica como?

ALUNO/L.B: Aquelas meninas...

PROFESSORA C: Turistas.

ALUNO/L.B: Aquelas turistas né, fez um passeio...

ALUNOS/ALGUNS: fizeram

ALUNO/L: Fizeram um passeio na mata. (VIBRAÇÃO DE TODOS).

PROFESSORA C: Tá vendo LB! Você sabe, você precisa prestar atenção na aula.

ALUNO-1: LB! LB! LB!

ALUNO-4: Ê, LB é muito inteligente! (OS ESTUDANTES COMENTAM QUE LB ESTÁ CHORANDO E OLHAM PARA ELE. LB DIZ QUE NÃO É INTELIGENTE).

ALUNO-1: Tá emocionado. (LB ESTÁ COM LÁGRIMAS NOS OLHOS).

ALUNO-2: Está chorando de emoção.

ALUNO-3: Ele está emocionado porque ele é inteligente, não é não?

PROFESSORA C: É. Ele tem que prestar atenção e participar mais. Ele responde tudo.

PROFESSORA C: Todo mundo que está aqui, tem um potencial. Todo mundo que está aqui, tem que acreditar em você mesmo, e tem que fazer por onde, estudar né?

PROFESSORA C: Diz aqui para mim, LB, de novo: "O ator recebeu o prêmio das mãos do diretor do filme." Como é que fica no feminino?

ALUNO/L.B: A atriz recebeu o prêmio (A PROFESSORA COMPLETA AS PALAVRAS QUE L.B ESQUECE) das mãos da...

ALUNO: Da diretora. (A PROFESSORA ESCRIVE NO QUADRO AS RESPOSTAS).

PROFESSORA C: Aqui LB, diz para mim; "O rei cavalgou com o duque e o barão." Como é que fica no feminino?

ALUNO/L.B: A duquesa...

PROFESSORA C: Não, primeiro aqui, "O rei"

ALUNO/L.B: A rainha cavalgou com a duquesa.

PROFESSORA C: e aí?

ALUNO/L.B: Baronesa. (VIBRAÇÃO DE TODOS).

Fonte: Acervo da autora (2023).

No tocante ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos, Leal, Sá e Silva (2018) pontuam a importância de reconhecer que os aspectos socioafetivos estão relacionados aos cognitivos. A Professora C também reconhece a importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Ao refletir sobre uma de suas ações durante as aulas observadas, a mestra pondera o seguinte:

Então a gente precisa estabelecer uma relação de afeto tanto com o professor quanto entre eles, isso ajuda muito no processo de aprendizagem. Não é só o pedagógico, a professora não vai trabalhar só a parte pedagógica, a parte pedagógica, lógico que é o foco, mas ela tem que vir casada com um grau de afetividade, é tanto que hoje eu vejo minha turma diferente. É um retrato de turma diferente, eles são mais amigos, eles se preocupam, eles se ajudam, então procurei mostrar isso para eles, que o sucesso da turma é o sucesso de todo mundo, é coletivo isso. A professora fica feliz quando os alunos aprendem, os colegas têm que ficar de prontidão para ajudar uns aos outros, para que junto a turma avance. É tanto que hoje eu desenvolvi várias atividades em grupos, por exemplo, eu pegava sempre um aluno que era um pouco mais fraco com aquele mais forte para que um ajudasse o outro nesse sentido e juntos eles conseguissem esse objetivo. Então hoje eles fazem essas atividades, tranquilos, eles se preocupam, eu sinto que o grau de afetividade entre eles foi um dos fatores que contribuiu para o avanço intelectual de alguns alunos.

Professora C

Santana (2019) ao identificar a mediação de acompanhar, orientar e motivar as crianças pelas professoras que foram investigadas em sua pesquisa, aponta que falas e gestos, ainda que breves, contribuem para exaltar o estudante na sua aprendizagem e fortalecer a sua autoestima, e podem impactar positivamente no seu desenvolvimento, como também é discutido por Cruz (2018). A atitude tomada nesta aula pela Professora C em relação a L.B é um tipo de estratégia que favorece a participação do estudante nas situações escolares. Segundo essa autora.

É fundamental, também, que sejam garantidas as condições básicas de aprendizagem para cada faixa etária (motivação, reconhecimentos dos conhecimentos prévios, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, crença na capacidade de aprendizagem), pois a criança, através da interação mediada pela língua escrita e dos desafios que o professor propõe, é capaz de refletir sobre como a escrita se constitui e avançar em seus conhecimentos (CRUZ, 2018, p. 118).

A Professora A realizou as quatro estratégias de mediação durante as aulas observadas. O atendimento individualizado aos estudantes era feito praticamente em todas as aulas, exceto nas que estava passando por problemas pessoais. A docente atendia aos estudantes passando por suas bancas, orientando na realização das atividades propostas, elogiando e corrigindo quando necessário. Outra maneira em que a docente mediava situações específicas de aprendizagem era durante a aula coletiva. A professora tinha consciência do nível de conhecimento de cada estudante (ainda que não conseguisse especificar as hipóteses de escrita alfabética). As atividades, geralmente, eram as mesmas, mas as perguntas da professora eram de níveis diferentes. Em relação à mediação nas atividades em trios/grupos/duplas ocorreu em apenas uma aula, mas o estímulo à interação colaborativa entre as crianças aconteceu em oito aulas.

Em relação às estratégias de diversificação das atividades, foram identificadas apenas nas aulas das Professoras A e C. Ambas as professoras realizaram atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização. Tal subcategoria aparece nos relatos

acima quando abordamos a mediação dos professores nas atividades propostas aos estudantes.

Assinalamos que, assim como a categoria “Mediação dos professores e atitudes” a sua quantificação é realizada pelas aulas em que aconteceram e não pelas atividades propostas nos dias letivos.

Quadro 26 - Diversificação das atividades realizada pelas professoras

Diversificação das atividades	P.A	P.B	P.C
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação	1	-	-
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens.	-	-	-
Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização.	7	-	5
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas.	2	-	-
Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas.	-	-	-
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades.	1	-	-
Alterou uma atividade na hora, mediou, para atender a necessidade de um grupo de estudantes.	1		

Fonte: A autora (2024)

A professora A, além de ter desenvolvido atividades coletivas com intervenções diferenciadas também realizou atividades coletivas, mas com fases que atendiam mais especificamente as necessidades de um determinado conjunto de estudantes. Ela também teve, em uma aula, atividades diversificadas em pequenos grupos, comentadas no Capítulo anterior. Essa situação ocorreu na aula 10 em uma atividade sobre apropriação do SEA. A atividade aconteceu da seguinte forma:

A professora disse para as crianças que iria dizer uma letra, e elas deveriam procurar a letra uma vez e circular. Depois de um tempo reservado para as crianças acharem a letra, a professora mostrou no quadro. A professora ia ditando as letras da palavra Aquarela. Rudson identificou que a professora estava ditando as letras da palavra aquarela. A professora escreveu o nome “AQUARELA” e fez a identificação, ligando as letras ditadas. A professora chamou a atenção de quantas vezes cada letra ditada aparecia no nome AQUARELA. Disse que ditou as letras do nome aquarela fora de ordem e que agora estava organizando para formar a palavra. A professora pediu para as crianças acharem as palavras que tinham o til (~). Ela disse a quantidade de palavras. A professora fez a leitura das palavras com (~). Escreveu três palavras com (ÃO) no quadro. Alguns alunos encontraram mais rapidamente. A docente pediu que eles dessem a dica aos colegas. Os alunos iam dizendo o número do verso que as palavras estavam. A professora ia à mesa de crianças que não achavam a palavra. Apontou as três palavras no quadro e perguntou às crianças se essas palavras rimavam. As crianças disseram que sim. Ela pediu que as crianças pensassem em outras palavras que rimavam com essas. A professora disse que era para levantar a mão quem quisesse falar outras palavras que rimassem com as três anotadas no quadro. Breno deu um exemplo de uma palavra utilizada para vender na comunidade dele. A docente perguntou o que era. O aluno explicou e a professora aceitou. Outras crianças deram outros exemplos. A professora ia passando e solicitando que outras crianças falassem as palavras que rimava com (ÃO). João não identificou e a professora o auxiliou. Depois desse

momento, a professora pediu às crianças que dissessem palavras que apareciam na música. A professora indicou que Manu e Dennis dissessem primeiro, eles não conseguiram responder. A professora passou para as demais crianças. Todas as crianças falaram.
--

As análises em relação às estratégias para lidar com as heterogeneidades das turmas evidenciaram que nas aulas observadas nenhuma docente vivenciou atividades que tivessem como foco as heterogeneidades sociais. Também evidenciaram que foram poucos os momentos em que as docentes realizaram atividades em pequenos grupos ou duplas ou que tivessem realizado mediações dirigidas a um grupo específico de estudantes. Também não tinham em sua rotina situações em que diversificassem as atividades tendo como critério os níveis de conhecimento dos estudantes. No entanto, ainda assim, revelaram compromissos das docentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, realizando, sobretudo mediações diferenciadas em atividades coletivas ou em atividades individuais.

A partir das análises realizadas, as docentes, coletivamente, construíram um material voltado para refletir com outras docentes sobre o que aprenderam a partir das reflexões coletivas sobre alfabetização e heterogeneidade, conforme será descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 7

PRODUTO EDUCACIONAL - A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

Este capítulo versa sobre como foi pensado e construído o produto educacional fruto da pesquisa, a série “A heterogeneidade na sala de aula”. Primeiro refletimos sobre a importância do processo formativo que constituiu essa pesquisa, e, concomitantemente, a produção do material. Depois, apresentamos o produto, detalhando a sua estrutura. Em seguida, evidenciamos as etapas de construção do nosso produto educacional. Por último, apresentamos o roteiro dos episódios da websérie.

7.1 Apresentação

O produto educacional aqui apresentado foi construído a partir da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) intitulada “O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: Estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais para lidar com a heterogeneidade”. A dissertação foi elaborada a partir do objetivo: conhecer, mapear e analisar, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes.

Considerando a natureza formativa do mestrado profissional, tanto para a professora pesquisadora quanto para as professoras participantes da pesquisa, construímos o produto: a websérie “A heterogeneidade na sala de aula”, feita com e para nós, professoras e professores. Este trabalho contém aspectos conceituais sobre as heterogeneidades, reflexões e estratégias dos professores para lidar com as heterogeneidades.

A construção do roteiro da nossa série foi baseada nos resultados da nossa pesquisa, como: as necessidades formativas sobre o tema abordado na nossa dissertação e momentos de reflexão das professoras ao assistirem cenas das suas aulas. Para isso foi criado um canal no Youtube, chamado “@Heterogeneidade na sala de aula”, e nele a playlist da websérie “A heterogeneidade na sala de aula”.

O produto educacional é uma série com oito vídeos divididos em: a apresentação da série, seis episódios sobre heterogeneidade, algumas estratégias para lidar com ela e um episódio final que aborda como essa série foi construída e algumas reflexões finais sobre a temática. Tal produto foi disponibilizado na plataforma de compartilhamento de vídeos, Youtube, com a intenção de alcançar o máximo de profissionais da educação possíveis.

Os episódios da série “A heterogeneidade na sala de aula” foram organizados da seguinte forma: Apresentação; 1. Heterogeneidade?! Não! Heterogeneidade(S)!; 2. Na leitura e na apropriação do SEA; 3. Agrupar é preciso!; 4. Diversificação das atividades; 5. Mediação docente (parte 1); 6. Mediação docente (parte 2) e 7. Construção e reflexão: Finalizar para recomeçar!

O produto destina-se aos profissionais da Educação Básica e tem como objetivo compartilhar e trocar conhecimentos acerca de temas essenciais para aprendizagem dos nossos estudantes!

Para citá-lo, utilizar o seguinte endereço: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57590>

Figura 30 - O canal - @Heterogeneidade na sala de aula e disposição da “aba” de vídeos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.2 O produto educacional

O produto educacional surge como uma maneira de divulgar a pesquisa conduzida durante o mestrado profissional, destacando-se como uma ferramenta enriquecida por estratégias educacionais que fortalecem a prática pedagógica. Assim, desenvolvemos o processo que deu origem ao nosso produto educacional a série “A heterogeneidade na sala de aula” durante a pesquisa de campo. O processo de desenvolvimento do produto no ambiente onde surgiu o interesse pelo tema da pesquisa, possibilitou aprimorar o ensino e a aprendizagem do eixo de linguagem neste espaço. Ademais, ao definirmos o tipo do produto,

planejamos ações que envolveram a relação ensino-aprendizagem, em forma e conteúdo, de maneira a servir como um recurso útil para outros profissionais da área da Educação Básica.

A construção da série “A heterogeneidade na sala de aula” inicia na pesquisa de campo, com registros das aulas das professoras. Através desses registros analisamos as cenas e selecionamos as que levaríamos até as mestras, para que elas pudessem refletir e comentar.

O diálogo com as professoras participantes aconteceu durante dois dias, no horário de expediente das professoras, na aula atividade das mesmas. O modelo de diálogo escolhido foi baseado na entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS). A Autoconfrontação, quando aplicada ao contexto de ensino, envolve sessões de observação em que o professor analisa suas próprias aulas gravadas em vídeo. Durante essas sessões, ele é estimulado a refletir e discutir sobre seus objetivos, suas decisões, seu papel como mediador, entre outros aspectos relevantes para sua prática pedagógica. (GOIGOUX, 2007).

Veja o Quadro 27 com organização para as entrevistas de ACS:

Quadro 27 - Planejamento para entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS)

Prof. ^{a16}	Cenas	Estratégias	Perguntas iniciais
P.A	Aula 7 parte 3 e 8 (câmera 1)	Estratégias de agrupamento: Fazer atividades em duplas, trios ou grupos;	1) Qual a importância do trabalho em grupo?; 2) Nesta aula, qual a finalidade das composições do grupo?
	Aula 7 - parte 3 e 8 (câmera 1)	Mediação docente: Estimular a interação colaborativa entre os estudantes.	1) Com que finalidade você estimulou a interação colaborativa entre as crianças? 2) Qual o maior êxito nesse tipo de mediação? 3) Percebi que em algumas duplas/grupos foram formados com distanciamento de níveis de escrita, e alguns não. Qual a diferença? E por que formou agrupamento assim? Qual o critério? No que, essa composição, pode contribuir para o avanço das crianças?
	Aula 7 - parte 7, 8, 10 e 13 (câmera 1)	Diversificação das atividades - Fazer atividades em diferentes grupos: diferenciadas para atender diferentes necessidades	1) Por que você escolheu essas atividades para cada um desses grupos? 2) O que você pretendia que os seus estudantes aprendessem com elas? 3) Teve uma atividade que a você alterou o comando dela na hora (para um grupo). Por quê? O que você levou em consideração ao tomar essa decisão?

¹⁶ Como dito anteriormente, o produto educacional desta pesquisa possui caráter formativo, sendo selecionadas para a produção da websérie “A heterogeneidade na sala de aula” ações exitosas das professoras participantes no tratamento da heterogeneidade. Desta forma, para a edição da websérie, optamos por algumas cenas de duas professoras participantes e da professora pesquisadora.

P.C	Aula 1 - Gravação de áudio e foto	Estratégias de agrupamento: Atividades em duplas, trios e grupos.	1) Qual o critério para a composição dos grupos nesta atividade?
	Aula 8 – parte 5 Aulas 4, 5 e 9.	Mediação docente: Fazer atendimento individualizado; Respeitar os ritmos e tempo dos estudantes.	1) Em duas aulas houve o atendimento específico para L.B, um estudante não alfabetizado, qual a importância desse atendimento? 2) Nestas aulas, você espera ou dá um tempo maior para os estudantes fazerem a atividade. É uma prática comum? Por que você faz isso? Qual a finalidade?
	Aula 4 - parte 6 (câmera 1)	Diversificação das atividades: Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização.	1) O que você pretendia que os estudantes aprendessem com essas atividades? 2) Você considera que atingiu seus objetivos? Qual o maior êxito?

Fonte: A autora (2024).

Abaixo, cenas desses encontros.

Fonte: Acervo da Autora (2024)

O material selecionado para o encontro com as professoras foram as cenas em que elas utilizaram estratégias e dados que nos auxiliavam a compreender as escolhas das mestras. Porém, o material utilizado para a construção da série foram os depoimentos das docentes sobre suas estratégias mais exitosas para lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

Logo após a professora pesquisadora realizou em sua sala de aula, práticas e estratégias para atender a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças que compõe o seu grupo classe, baseada nos estudos provenientes do curso e da pesquisa com os pares. Tal planejamento, evidenciado nas cenas desses momentos, apontaram para a importância da formação permanente e troca entre pesquisadores e professoras da educação básica.

Por fim, de posse desse material, partimos para a construção do roteiro da série, “A heterogeneidade na sala de aula”.

7.3 Roteiro

O roteiro foi estruturado com as imagens e sons em cenas e sequências. Iniciou contextualizando o trabalho e apresentando o tema. Nos primeiros episódios, também falamos sobre as heterogeneidades sociais e econômicas, seus impactos nos níveis de conhecimento e importância de integrá-la às práticas de ensino. Diante dos nossos dados, consideramos que essa categoria de heterogeneidades não poderia ficar de fora da nossa série.

Os demais vídeos são sobre as estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, com foco nos diferentes níveis de leitura e apropriação de escrita dos estudantes. Neles, há depoimentos das professoras intercalados com especialistas falando sobre a cena comentada e imagens da sala de aula ou de atividades sendo realizadas.

A seguir, a apresentação da playlist na plataforma do youtube e um resumo de cada episódio.

7.3.1 Os episódios

Figura 31 - Disposição da playlist da websérie “A heterogeneidade na sala de aula”



Descrição da websérie - Nesta websérie apresentamos o tema heterogeneidade no contexto da sala de aula. A série é um produto educacional, resultado da pesquisa de campo do Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da UFPE. Os episódios abordam a concepção de heterogeneidade(s) que defendemos, com foco na heterogeneidade de conhecimentos quanto à leitura e à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), assim como as estratégias necessárias para lidar com essa heterogeneidade em sala de aula.

Figura 32 - Apresentação da websérie: A heterogeneidade na sala de aula

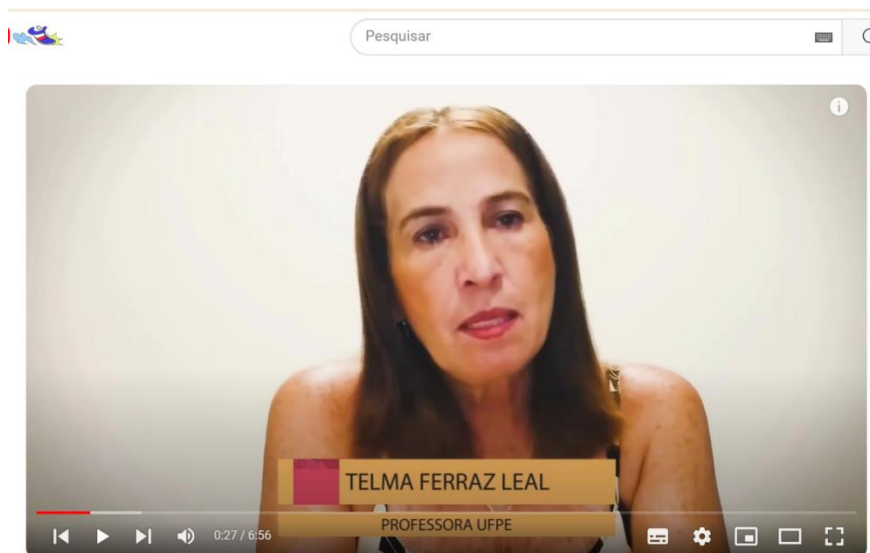


Neste vídeo apresentamos e contextualizamos o tema e a intencionalidade da Websérie.

Tempo do vídeo (1 min 23s).

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 33 - Ep. 1: A heterogeneidade na sala de aula - Heterogeneidade?! Não! Heterogeneidade (S)!



No primeiro episódio da websérie a professora da UFPE e coautora da série, Telma Ferraz Leal apresenta os tipos de heterogeneidades, comenta sobre suas interfaces e os seus impactos na heterogeneidade de conhecimento.

(Tempo do vídeo - 6 min 56s).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 34 - Ep. 2: A heterogeneidade na sala de aula - Na leitura e na apropriação do SEA



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 35 - Ep. 3: A heterogeneidade na sala de aula - Agrupar é preciso!



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 36 - Ep. 4: A heterogeneidade na sala de aula - Diversificação das atividades



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 37 - Ep. 5: A heterogeneidade na sala de aula - A mediação docente (parte 1)



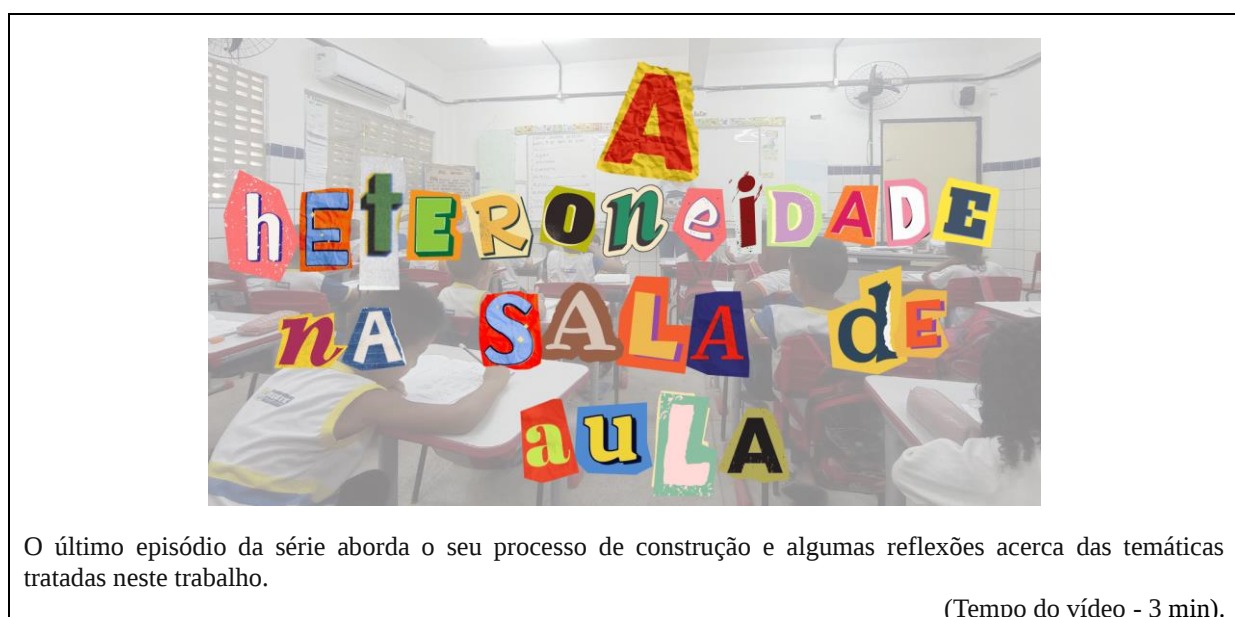
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 38 - Ep. 6: A heterogeneidade na sala de aula - A mediação docente (parte 2)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 39 - Ep. 7: A heterogeneidade na sala de aula - Construção e reflexão, finalizar para recomençar!



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, retomo ao seu ponto de partida, às questões iniciais que me fizeram chegar até aqui. Lembro-me das reuniões escolares em que, com meus pares, nos preocupávamos e discutíamos o que fazer com a quantidade de estudantes nos níveis elementares de escrita nas diversas turmas. Era a época da retomada das aulas presenciais após quase dois anos de pandemia. Esse momento foi o que me fez voltar o olhar para a heterogeneidade de conhecimentos presente na sala de aula. Ela, a heterogeneidade, sempre esteve presente na sala de aula, pois é intrínseca ao ser humano, mas foi uma crise sanitária e humanitária e a sua consequência no desenvolvimento da aprendizagem escolar de leitura e escrita das nossas crianças que despertaram o interesse para esta pesquisa.

O presente estudo teve como objetivo conhecer, mapear e analisar, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes. A pesquisa tinha como motivação inicial conhecer e compartilhar as estratégias de meus pares para desenvolver as habilidades dos eixos de leitura e apropriação do SEA, considerando os níveis de conhecimento dos estudantes e viabilizando o avanço de todos. Diante disso, o campo escolhido para o estudo foi o ambiente onde atuei como docente. Contudo, sob a luz das reflexões teóricas e práticas, os dados “falam”. Eles expressam uma realidade que leva à compreensão das ações através de uma perspectiva diferente da que tinha sido pensada no início. E assim, foi alterada a intenção da pesquisa. Passou de uma ideia de compartilhar estratégias, para compartilhar e dialogar sobre as estratégias. Assim, durante as análises dos dados, compreendemos que precisávamos retomar, (re) pensar, (re) aprender, para avançarmos na oferta de um ensino público de qualidade.

Cabe ainda enfatizar que há frações de elementos do estudo na professora pesquisadora, uma vez que fiz parte do ecossistema escolar que compõe o campo da pesquisa.

Deste modo, concluindo o nosso trabalho, vamos fazer ponderações sobre o que identificamos nas análises dos dados, bem como reflexões despertadas por meio destes, sobre heterogeneidade(s) e ensino do SEA e leitura e as estratégias das professoras.

A dimensão do sistema notacional como objeto de conhecimento, por si só, é formada por uma diversidade de fases para a sua compreensão e apropriação. Identificar como as professoras participantes atendiam às heterogeneidades e ensinavam esse sistema em suas respectivas salas de aula foi um dos objetivos da pesquisa. A partir das observações, podemos

afirmar que as professoras tinham compromisso com a aprendizagem dos estudantes. E buscavam isso através do que entendiam ser a melhor escolha. No entanto, tais escolhas não foram suficientes para atender às necessidades dos estudantes quanto à apropriação do SEA.

A docente A, do 2º ano, foi a que mais tempo dedicou a esse eixo. Das onze aulas observadas, tratou o sistema notacional em nove. Isso demonstra a preocupação da professora em tornar as crianças alfabéticas. De fato, de 25 crianças da sua turma que fizeram avaliação diagnóstica, 13 estavam nas hipóteses elementares de escrita. Assim, as atividades voltadas para o ensino do SEA precisavam mesmo ser diárias ou quase diárias. Na sua prática, a professora A buscava atender todas as crianças, considerando os níveis de cada estudante através da mediação. Ela realizava a mesma atividade, com intervenção oral. O seu foco era nas crianças que ainda não tinham consolidado o SEA.

Apesar de ter uma turma numerosa e trabalhosa quanto ao comportamento - 28 estudantes -, a professora obteve um bom resultado com os estudantes que estavam próximos à consolidação do SEA e pequenos avanços com as crianças em fases elementares. Ainda assim, das 27 crianças que realizaram a avaliação final, 14 findaram o ano letivo na fase alfabética e 10 na pré-silábica. Como foi anunciado, diferentes fatores podem ter provocado esse resultado em relação às crianças que evoluíram pouco, que foram, sobretudo, as que estavam nas hipóteses pré-silábicas.

Um dos fatores que podem ser apontados diz respeito a questões pedagógicas. A maior diversificação de estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, como uma maior quantidade de atividades em pequenos grupos e duplas, sobretudo com atividades diversificadas, poderia ter impactado mais a aprendizagem dessas crianças.

No entanto, outros fatores também podem ser considerados. Como foi dito anteriormente, a maior parte das crianças que avançaram pouco ou permaneceram na hipótese pré-silábica eram as que apresentavam, no momento da pesquisa, questões de vulnerabilidade social, como questões de abandono e problemas familiares, que muitas vezes resultava na infrequência das crianças na escola. Também havia crianças com comportamentos atípicos, sejam as que tinham laudos diagnósticos ou as que estavam sob investigação.

A Professora do 3º ano, das dez aulas observadas, trabalhou a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em sete aulas, o que consideramos insuficiente para uma turma com oito estudantes pré-silábicos e cinco no nível silábico de qualidade. Das atividades propostas pela professora, duas foram do caderno “Conectando as aprendizagens”. É importante retomar a informação de que neste material há atividades que favorecem as aprendizagens de crianças em diferentes níveis de conhecimentos, mas a professora optou por realizar a mesma para

todos os estudantes. As outras duas atividades para o SEA foram a formação de quadro silábico. Essa atividade demonstra a concepção da professora, ainda que inconsciente, de que o Sistema de Escrita Alfabética é um código, não um sistema que precisa ser apropriado e não memorizado (Morais, 2012). O tempo dedicado ao SEA e as escolhas das atividades refletiram nos resultados na turma da Professora B. No final do ano letivo nove crianças ainda estavam nas fases elementares: cinco na pré-silábica e quatro na silábica. Assim como na turma da Professora A, os maiores avanços foram nas crianças que já caminhavam para consolidar o SEA.

A Professora C dedicou apenas uma aula para abordar o sistema notacional, e foi para realizar a avaliação diagnóstica da turma, a ser entregue à coordenação da escola. No início do ano letivo, dos 23 estudantes do 5º ano, 16 estavam na fase alfabética 2 e 3 estavam na alfabética 1. Apenas dois estudantes não dominavam o SEA. Mesmo assim, não havia trabalho sistemático para apropriação do sistema notacional para esses estudantes na sala de aula. Este trabalho era realizado duas vezes na semana com outra docente, durante a troca de sala de estudantes por níveis de escrita e leitura.

Ao pensarmos sobre os motivos que levaram a professora a não se dedicar a essas crianças, dando atenção aos outros estudantes, usamos como base suas próprias declarações durante a entrevista e o contexto no qual esse ano do ensino estava inserido. Um dos motivos foi o fato do 5º ano do Ensino Fundamental ser uma turma que faz muitas avaliações externas. A própria mestra relata isso, quando justifica algumas escolhas das atividades: “É preciso preparar os estudantes para as avaliações externas”. A organização das turmas dos 5º anos em dois grupos pela coordenação da escola também provocou essa despreocupação da professora com esses estudantes no restante do tempo em que estava com a turma toda. Na avaliação da docente, essa decisão permitiu que muitos estudantes avançassem em habilidades que são exigidas nas avaliações. É fato que as crianças avançaram. No entanto, dentre as duas crianças que não dominavam o SEA, uma não consolidou essa aprendizagem.

Por último, podemos citar a formação docente. Em uma das entrevistas, a mestra não consegue especificar e nem escolher atividades necessárias para auxiliar os estudantes em fases elementares da escrita a avançarem em suas hipóteses, o que nos leva a compreender a razão dela achar suficiente terem dois dias na semana para atender estudantes nas fases elementares de escrita. Um dado complementar a essa questão foi a professora ter relatado que praticamente toda a sua experiência docente foi com 4º e 5º, por isso nunca participou de formações específicas sobre alfabetização. Isso explica o fato da mestra não ter ciência das

hipóteses do sistema notacional, e aponta para a necessidade de incluir os últimos anos da primeira etapa no E.F em formações sobre a dimensão da alfabetização.

Um dado que dialoga com o supracitado é o observado na fala da Professora B. A docente, ao ser questionada sobre atividades que promovam o avanço das crianças das fases pré-silábicas e silábicas, não elenca atividades adequadas para essas fases. Leal e Moraes (2010) pontuam que para melhor ensinar e compreender as dificuldades das crianças é fundamental conhecermos sobre o sistema alfabético, mas não somente, é fundamental saber escolher as atividades que possam fazer os estudantes avançarem. Nesse sentido, percebemos que as ações de formação de professores precisam viabilizar reflexões e propostas para as docentes com base no quadro diagnóstico de hipótese de escrita das suas turmas.

Embora não seja objeto de investigação desta pesquisa, ressaltamos que durante a fase de entrevistas e observações, e posteriores conversas com a Professora C, identificamos um dado sobre a progressão do ensino da escrita, referente a normas ortográficas. Ao ser questionada sobre o ensino das convenções ortográficas, já que a sua turma era formada por maioria de alfabéticos 2, a docente relatou que usava uma gramática. Porém, não há especificação de quais normas, regras de ortografia foram trabalhadas no 5º ano. No decorrer da conversa, pensamos juntas sobre a Política de Ensino do Recife, documento que através do diário de classe nos baseamos para planejar, e vimos que nela não há indicação de quais habilidades ortográficas os estudantes de cada ano devem desenvolver. Comparando com a integração das metas propostas por Magda Soares (2022), percebemos uma descontinuidade na proposta curricular do ensino da escrita, quanto às normas ortográficas, que pode impactar na aprendizagem das crianças.

Com relação aos materiais didáticos utilizados pelas três professoras para o ensino do SEA e da leitura, observamos pouca variedade na escolha dos recursos durante as aulas, sendo o caderno das crianças e o quadro, os mais presentes. A docente do 2º ano, a Professora A, foi a professora que apresentou alguns recursos diferentes, mas ainda assim em poucas aulas. Dois aspectos chamam atenção nesses dados, um é a ausência de jogos de alfabetização e brincadeiras. Outro aspecto importante e preocupante, ao considerarmos a alfabetização na perspectiva do letramento, é a quase a total ausência de textos literários e de outros gêneros textuais, assim como de intencionalidades pedagógicas relativas à inserção das crianças nas práticas sociais de leitura. A Professora A foi a única, durante uma aula, a usar a leitura literária para as crianças. Acreditamos que tais dados influenciaram no desenvolvimento da apropriação do SEA e da leitura dos estudantes.

As práticas de ensino da leitura realizada pelas professoras durante as observações, como indica a ausência de livro literário e demais gêneros textuais nos dados dos materiais e recursos didáticos, foram basicamente guiadas pelos usos escolares da língua. A Professora A foi a única mestra que inseriu textos de circulação social em suas aulas. Ela também foi a que mais trabalhou o eixo de leitura, foram oito aulas em onze observadas. Com os textos, a professora fez leitura em voz alta, silenciosa, explorou a composição e características dos textos com as crianças e a localização de informação literal. A docente também explorou a leitura de palavras coletivamente e individualmente, dimensão importante para apropriação do SEA e desenvolvimento da consciência grafofonêmica.

A Professora B trabalhou a leitura em cinco aulas. A sua escolha para a dimensão desse eixo foi a compreensão a partir do vídeo, com perguntas orais sobre a história e o tema do vídeo. Após esse momento, a professora fez a interpretação escrita, através da ficha e do caderno. Já a Professora C trabalhou o eixo de leitura em três aulas das 10 observadas. Suas escolhas foram por trabalhar a fluência leitora por meio de leitura compartilhada, leitura da professora para as crianças e leitura em voz alta com foco na pontuação. As escolhas dos tipos de atividades são importantes, mas as estratégias, bem como o tempo pedagógico a este eixo da língua materna, não são suficientes para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e práticas sociais de leitura e escrita.

Defendemos que a leitura deve ser vivenciada e ensinada em todos os anos do ensino, independentemente dos níveis de escrita dos estudantes. Entretanto, questões suscitadas no grupo de pesquisa *Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares* e os dados deste estudo sobre o ensino da leitura ampliaram as nossas reflexões sobre a progressão das aprendizagens dos estudantes que já consolidaram o sistema alfabético, e precisam se desenvolver enquanto leitores autônomos. Por vezes, na urgência social e de comprometimento profissional de tornar os nossos estudantes alfabéticos, direcionamos mais o olhar para a heterogeneidade dos níveis de conhecimentos sobre o sistema notacional. Mas resta a pergunta: Como tem acontecido e o que tem sido priorizado no ensino da leitura para estudantes alfabéticos? É uma questão que merece ser observada.

Em relação à dimensão da heterogeneidade, um dos dados indica que as professoras identificaram os vários tipos de heterogeneidades, mas não os abordaram em sala de aula. Tal dado também foi identificado nos estudos de Leal, Costa e Silva (2023). Para estas autoras, isso pode acontecer pela negação dos impactos das diversidades na aprendizagem e a dessas

diversidades causarem exclusão. Adicionamos a isso a cultura escolar tradicionalmente ser espaço de ensino dos “conteúdos escolares”, não neutras e influenciadas por determinados grupos escolares (Leal, Sá e Silva. 2018).

Sobre isso, retomo a questão inicial da motivação e o cenário que surgiu com essa pesquisa. Hoje após dois anos debruçada sobre as questões que permeiam as heterogeneidades, compreendo as consequências sociais da pandemia nas classes menos favorecidas economicamente, isto é, compreendo mais claramente por que a desigualdade ocasionou maiores defasagens de aprendizagem escolar em parte das crianças das escolas públicas.

Sob este entendimento, diante das avaliações diagnósticas e do fato de conhecer um pouco da história das crianças, que indiretamente participaram deste estudo, apontamos e refletimos sobre as questões relativas às demais heterogeneidades que impactam a heterogeneidade de conhecimento. Na turma da Professora A, o Quadro 6 mostra que os dez estudantes que concluíram o ano da fase pré-silábica tinham fatores que contribuíam para as dificuldades enfrentadas. Foram identificados casos de abandono, agressão, infrequência demasiada e estudantes atípicos, sem apoio condizente às suas necessidades.

No caso de L.B, o único estudante do 5º ano a não consolidar o sistema alfabético, também foi considerado atípico. A pergunta central é: Por que um estudante da mesma comunidade, de vivência na mesma escola que os demais estudantes da turma, não apresentou um resultado próximo aos demais? O que fazer para tentar evitar o(s) outro(s) L.B?

Pensamos ser necessário debater mais sobre as políticas públicas de enfrentamento das desigualdades sociais, que implicam em fatores que estão “fora” da escola. Por outro lado, consideramos necessário ter uma vigilância para que tais fatores não sejam usados como argumento que desresponsabilizem a escola em seu papel de oferecer uma educação de qualidade com ações focadas na equidade.

É preciso construir estratégias que extrapolem as ações do professor, para que os estudantes tenham ampliação da jornada escolar com atendimentos diferenciados, sem que eles sejam retirados de suas turmas pelo menos em um dos turnos escolares.

É necessária também a integração da equipe pedagógica, a partir da concepção da criança como pertencente à escola e não a um professor. Os casos das crianças que não estejam progredindo adequadamente podem e devem ser discutidos coletivamente, na busca de estratégias variadas para garantir as aprendizagens.

Também consideramos importante promover aproximações entre as estratégias didáticas e os eventos de letramento em práticas sociais que as crianças vivenciam fora da escola.

Além de tudo isso, é imprescindível vivenciar situações no cotidiano que não permitam que as crianças sejam esquecidas na sala de aula porque não têm o mesmo nível de desenvolvimento que os demais estudantes. Assim, finalizamos reafirmando que no cotidiano da sala de aula é nosso dever planejar e desenvolver ações que favoreçam a aprendizagem de todos. Quanto a essa questão, retomamos que os dados mostraram que foram poucos os momentos vivenciados pelas professoras em atividades em pequenos grupos ou duplas ou que tivessem mediações dirigidas a um grupo específico de estudantes. As docentes também não tinham em sua rotina situações para a diversificação tendo como critério os níveis de conhecimento dos estudantes, ainda que realizassem mediações diferenciadas em atividades coletivas ou em atividades individuais. Desse modo, concluímos que são muitos os saberes envolvidos para garantia da equidade na educação e os docentes têm o direito a uma formação continuada para exercerem um trabalho de fato comprometido com um currículo inclusivo.

Por fim, diante de todo o processo percorrido, enfatizo o engrandecimento proporcionado por este estudo para a minha constituição enquanto docente, para a melhoria de minha atuação como profissional, para que possa fazer escolhas intencionais e cientes no ensino da língua materna e desenvolver um olhar mais amplo para os estudantes. O movimento teórico, o campo de ação profissional, a observação e os diálogos com os pares foram fundamentais para que isto ocorresse.

Um dos produtos desse trabalho foi a própria dimensão formativa da metodologia adotada. A partir das nossas observações, planejamos e realizamos uma ação reflexiva sobre a prática com as professoras participantes. Selecionamos algumas cenas e conversamos sobre a intencionalidade e importância das estratégias escolhidas. Além disso, o próprio ato do docente de se ver em ação gera comentários reflexivos. Também houve momentos de questionamentos, do porquê das escolhas, das ausências de atividades e materiais didáticos. Parte desse material compõe a nossa série sobre heterogeneidade que tem como intenção contribuir para os professores da educação básica refletirem sobre suas ações relativas ao trabalho na perspectiva da heterogeneidade(s), ensino da leitura e do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. (org.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p. 1122.

_____. **Qualquer maneira de alfabetizar vale a pena? [livro eletrônico]: histórias de alfabetização de uma professora pesquisadora**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2023. E Pub.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica, 2010. E Pub.

ARAÚJO, Marlene de. GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. In: ARAÚJO, Marlene de. GOMES, Nilma Lino, (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. cap. 01, local. à.

ARROYO, M. G. (2015). **O direito à educação e a nova segregação social e racial Tempos insatisfatórios?** Educação Em Revista, 31(3), 15-47. [Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698150390> - Acesso em 03/02/24].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3º edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 2021. 4 ed. EDIÇÕES 70. Lisboa, Portugal.

BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos. **Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada**. 2019. 263 f. Tese (EDUCAÇÃO). Instituição de ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BETTI, Mauro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa – ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas**. Volume 4. São Paulo: Edições Loyla, 2018.

BITOUN, Jan. **O que revelam os índices de desenvolvimento humano**. 2005. Disponível em: [http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/doc/analiticos/O%20que%20revelam%20os%20%C3%8Dndices%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20\(IDH\).pdf](http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2006/doc/analiticos/O%20que%20revelam%20os%20%C3%8Dndices%20de%20Desenvolvimento%20Humano%20(IDH).pdf)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. ROSA, Ester. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueredo. SOUZA, Ivane Pedrosa de. (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. p. 60-77.

BRASIL, **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional.. - Brasília; MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Relatório Brasil PISA 2018**. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP). Diretoria de avaliação da Educação Básica.(DAEB). 2020. Brasília, DF.Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

BRASIL, **Notas sobre o Brasil PISA 2018**. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de avaliação da Educação Básica.(DAEB). 2023. Brasília, DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa – ação como espaço formativo: diálogos com educadores. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas**. Volume 4. São Paulo: Edições Loyla, 2018.

CENDHEC- Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Sociais. **Sistema de Garantia de Direitos: Um caminho para a Proteção Integral**. Recife, 1999.

CHARTIER, Marie Anne. **Práticas de Leitura e Escrita: história e atualidade**. Autêntica, 2007.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Recife: Editora Autêntica, 2005. p.48-71.

COUTO, Cremilda Barreto. Escolas em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática pedagógica. 2019. Appris. Curitiba.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 26, n. 02, p. 157-168, dez. 2000. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=pt&nrm=iso

CHARTIER, Anne-Marie. (2012).Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária . **Revista Brasileira De História Da Educação**, 2(1 [3]), 9-26. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731>

CRUZ, Magna do Carmo Silva; Manzoni, Rosa Maria; Silva, Adriana M.P da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: **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, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: (Des) considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no Ciclo de Alfabetização. In: LEAL, T. F. SÁ, C. F. DE. SILVA, E. C. N. DA. (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Ed.UFPE. Recife, Pernambuco. p.114-132.

_____. **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. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a observar**. 3. ed São Paulo: EDICON, 2015.

DONADON, Juliana C. **A heterogeneidade e a sala de aula – um estudo sobre concepções teóricas e ações práticas em salas do ensino fundamental II de uma escola particular em São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no "ciclo" de alfabetização**: práticas de professores experientes do 2º ano. 2017. 280 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FAVARIN, Ana Paula Schmidt. **A construção de sujeitos sociais.: A educação das crianças no Movimento dos Sem Terra**. Revista Jus Navigandi, ISSN 15184862, Teresina, ano 15, n. 2731, 23 dez. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18098>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. SILVA, Águida Nayara. SOUZA, Sirlene Barbosa de. Heterogeneidade em foco: o que revelam as práticas de ensino da leitura e da escrita de uma professora do campo? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. FERREIRA, Andréa Tereza Brito.(org.). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?** - Curitiba: Editora CRV, 2021.p. - .

FERREIRA, Vinicius Varella. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. 2013. 271 f. Dissertação (EDUCAÇÃO). Instituição de ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Ano: 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa – ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico**. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs). Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas. Volume 4. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento**. Ano: 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Autores Associados. 2018. 9ª edição. *E-book/Kindle*.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: FRANCO, M. A.S.; PIMENTA, S. G. (orgs). **Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas**. Volume 2. São Paulo. 2ª edição. Edições Loyola, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 12ª edição. Rio de Janeiro. Record, 2000.

GALVÃO, A. LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G.. ALBUQUERQUE, E. B. C. DE. LEAL, T.F.(org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Recife: Editora Autêntica, 2005. p. 12 - 29.

GONÇALVES, I. B. de S.; SILVA, A. da; OLIVEIRA MENDES, S. A. de . Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–27, 2022. DOI:10.5212/OlharProfr.v.25.20546.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20546>. Acesso em: 8 fev. 2024.

GOULART, C. M. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil: à procura de justiça**. Revista ECurriculum. v.17, n.3, p.1015-1044 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP [Disponível em - Acesso em 03/02/24].

GOIGOUX, Roland. **Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants**. Education & Didactique, 2007, Vol 1, n. 3, p. 47-70.

HEATH, S. El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela, In: ZAVALA V., NIÑO-MURCIA M., AMES P. (orgs). **Escritura y sociedad Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. 2004. México. p. 143-177.

JARDIM, Juliana Mendes Oliveira. **Relatos e reflexões de uma alfabetizadora sobre sua prática**: trabalho colaborativo e heterogeneidade. Pelotas: Programa de Pós-graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.

JESUS, Denise Meyrelles; RODRIGUES, Camila Helena; VIEIRA, Alexandro Braga. Pesquisa-ação colaborativa-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: FRANCO, M.A.S.; PIMENTA, S. G.(orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas**. Volume 4. São Paulo: Edições Loyla, 2018.

JOSÉ, Elias. **Memória cultura e literatura: o prazer de ler e recriar o mundo**. São Paulo: Paulos, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática** - 5 ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. MORAES, Silvia A. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas - SP. Mercado das Letras, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo - SP. Editora Ática., 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. 1997. Editora Ática. São Paulo.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p.74-93.

LEAL, Telma Ferraz. MORAIS, Artur Gomes de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, MG. Editora Autêntica, 2010. E Pub.

LEAL, Telma Ferraz. SILVA, Alexsandro da. **Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa: computadores, livros...e muitos mais**. (org). 2011. Editora CRV. Curitiba.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ALMEIDA, Fabiana Belo Santos. VIEIRA, Érika Souza. **Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores**. Olh@res, v. 1, p. 69-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2013.v1.151>

LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. Interdisciplinaridade e diversidade nas obras complementares do PNLD: da obra à leitura na escola. In: LEAL, T. F. (org.). **Interdisciplinaridade e diversidade: diálogos sobre heterogeneidade na alfabetização**. Recife: Editora, UFPE. 2022. E-book. p.10-56.

LEAL, Telma Ferraz. SÁ, Carolina Figueredo de. SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade, educação e linguagem, em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. 2018. Ed. UFPE. Recife, Pernambuco. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/216>

LEAL, Telma Ferraz. SÁ, Carolina Figueredo de. SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Heterogeneidade: do que estamos falando? In: LEAL, T. F. SÁ, C. F. DE SILVA. SILVA, E. C. N. (org). **Heterogeneidade, educação e linguagem, em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. 2018. Ed. UFPE. Recife, Pernambuco. p. 08 - 34.

LEAL, Telma Ferraz. SÁ, Carolina Figueredo de. SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. In: LEAL, T. F. SÁ, C. F. DE. SILVA, E. C. N.

(org). **Heterogeneidade, educação e linguagem, em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. 2018. Ed. UFPE. Recife, Pernambuco. p.35 - 62.

LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade e diferenças individuais**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-o-ensino-na-perspectiva-da-diversidade-social-e-diferencas-individuais>

LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização - Concepções e práticas: O ensino na perspectiva da heterogeneidade**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-concepcoes-e-praticas-alfabetizacao-na-perspectiva-da-heterogeneidade>

LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-mediacao-docente-e-heterogeneidade-na-alfabetizacao>

LEAL, Telma. Ferraz. COSTA, Simone da Silva. SILVA, Maria Daniela da.. O que dizem os professores sobre heterogeneidade. In: LEAL, T. F. PESSOA, A. C. R. G..(org.) **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF.p. 141-169.

LEAL, Telma Ferraz. SILVEIRA, Renata da Conceição. SANTOS, Helen Regina Freire dos. Heterogeneidade e Educação: Reflexões conceituais com bases em teses e dissertações. In: LEAL, T. F. PESSOA, A. C. R. G. (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF.p. 01-38.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli .E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2018. E.P.U. Rio de Janeiro, RJ. 2º edição.

PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. CASTRO, Joaquim. NASCIMENTO, Amanda. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. In: LEAL, T. F. PESSOA, A. C. R. G. .(org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização - Concepções e práticas: O ensino na perspectiva da heterogeneidade**. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF. p. 01 -27.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da Alfabetização na Pandemia do COVID-19 (recurso eletrônico): Resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo : Parábola, 2022. Recurso digital, *Epub*. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

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

_____. **Alfabetização prática pedagógica: trajetórias & vivências.** 2021. CRV. Curitiba.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar - o que é? por que? Como Fazer? - Cotidiano Escolar.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARIS, Stella. BORTONI, Ricardo. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 2008. Parábola. São Paulo: Parábola.

MARCHUSCHI, Luís. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: BEZERRA, M. A. DIONÍSIO, A. P.MACHADO. A. R. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino..** Rio de Janeiro. Lacerda, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. GOMES, R. (orgs.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33. Ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2013.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

MORAIS, Artur Gomes. LEITE, Tânia Maria Rios Leite. Como promover o desenvolvimento das habilidades fonológicas dos alfabetizandos? In: MORAIS, A.G.. ALBUQUERQUE, E.B.C. DE. LEAL, T. F. (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Recife: Editora Autêntica, 2005. p. 72-89.

MORAIS, Arthur Gomes. 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. DE. LEAL, T.F. (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Recife: Editora Autêntica, 2005. p. 30-47.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012. Ebook.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.**2020. Autêntica Editora. Belo Horizonte.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: . Acesso em: 16/01/2015.

MOTA, Adriana Sandes. **Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita na modalidade de ensino remoto.** 2021 117 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MOURA, ROSEMARY BARBOSA DA SILVA. **As singularidades dos estilos de aprendizagem: a heterogeneidade que potencializa o aprender**. 2017 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

NASCIMENTO, Maiara Cavalcanti Barbosa do. **Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes**. 2017 125 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de. **Evolução na aprendizagem de correspondências entre grafemas e fonemas e de diferentes estruturas silábicas do português, na leitura e na escrita de palavras, após o alcance da hipótese alfabética**. 2022. 265 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de. **Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita após alcançarem uma hipótese alfabética**. 2017. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, Pernambuco.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. 2000. Artes Médicas. Porto Alegre - Rio Grande do Sul.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2001. 2 ed. ArtMed. Porto Alegre.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. 2002. Artemed Editora. Porto Alegre.

PETIT, Michele. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 2010. São Paulo. Editora 34. 2º edição.

PICCOLI, Luciana. Planejar para incluir a todos: por que precisamos discutir “como” diferenciar o ensino no ciclo de alfabetização. In: LEAL, Telma. SÁ, Figueiredo Carolina. SILVA, Nascimento Cristina Eliane (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2018.p.

133-149. Disponível em:
<https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/184.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seus significados a partir das experiências com a formação docente**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-poramostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano**. Org. Jacira Maria L’Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. Recife. Secretaria de Educação. p. 375. 2015.

RIBEIRO, Natália Pinage. **A relação entre fala e escrita na alfabetização: “Mas é que a gente fala assim”**. 2020 166 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3º edição. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003

SANTANA, Joselmo Santos de. **Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita alfabética e de produção de textos escritos**. 2019 209 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SAMPAIO, Rafael Cardoso. LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. 2021. Enap. Brasília. (Coleção Metodologias de Pesquisa). Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. 2000. Artes Médicas. Porto Alegre, Sul.

SILVA, Aguida Nayara da. **O ensino da literatura e escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora**. 2019. 85 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.
_____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 11º ed. São Paulo. Cortez, 2011.

SILVA, Kátia Virginia das Neves Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. 2016. 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Nayanne 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'**. 2019 309 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da. MORAIS, Artur Gomes. MELO, Kátia Leal Reis. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007. p.62-77.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 1995, n.00, pp.05-16.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu: 2003, p. 01 – 18.

- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2008. 5 ed. Contexto. São Paulo.
- SOARES, Magda. (a) **Letramento: um tema em três gêneros**. 2017.3 ed. Autêntica Editora. Belo Horizonte.
- SOARES, Magda. (b) **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. (c) **Alfabetização e letramento**. In: Martins, J. DE S. O. et al. Brasil no contexto: 1987 - 2017. 2017. Contexto. São Paulo - SP. p. 29 - 38.
- _____. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo. Contexto, 2022.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.
- SOUSA, Ladyana Rufino. **Heterogeneidade de conhecimentos em turmas de alfabetização**. 2018. Trabalho de conclusão de curso. Universidade da Paraíba.
- SOUZA, Ivane Pedrosa de. LEITE, Tânia Maria Rios. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, M. L. F. DE F. SOUZA, I. P. DE. (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. p.24-39.
- SOUZA, Sirlene Barbosa de. **Cenas do cotidiano escolar...O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**. 2016. 426 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, Pernambuco.
- SOUZA, Abda Alves Vieira de. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e formação docente: entre saberes e fazeres**. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, CE. Maceió, Alagoas.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno - 1 ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2008. Vozes. Petrópolis, RJ.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2º edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente**. 2007. 7º edição. Martins Fontes. São Paulo - SP.
- ZIBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2004. Editora Ática. São Paulo, SP.

APÊNDICE A - QUADRO DE ANÁLISE DAS AULAS

IDENTIFICAÇÃO

Docente observada:

Escola:

Ano de Ensino:

Datas das observações:

Pesquisadora responsável:

Estratégias utilizadas para lidar com a heterogeneidade

Estratégias		
Ações relativas às diferenças sociais e culturais		
	Aula	Descrição da aula
Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais		
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula		
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula		
Estratégias de agrupamentos dos estudantes		
	Aula	Descrição da aula
Atividade individual		
Atividades em grande grupo		
Atividades em duplas, trios ou grupos		
Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte		
Mediação dos professores e atitudes		
	Aula	Descrição da aula
Fazer atendimento individualizado		
Fazer atendimento específico aos trios		
Estimular a interação colaborativa entre as crianças		
Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes		
Diversificação das atividades		
	Aula	Descrição da aula
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação		
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens.		

Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização		
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas		
Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas		
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades		

Fonte: Elaborado pela Profª Dr. Telma Ferraz Leal.

APÊNDICE B - ENTREVISTAS INICIAIS

PRIMEIRO DIA: ENTREVISTA PARA TRAÇAR O PERFIL DAS DOCENTES

- 1) Data da entrevista
- 2) Dados da escola
Nome da escola:
Tipo de escola (pública ou privada)
Endereço da escola
- 3) Nome
- 4) Idade
- 5) Etnia: negra () branca () parda () indígena ()
- 6) Gênero: feminino () masculino () Outro – informar
- 7) Dados da turma a ser observada
Etapa escolar / ano:
Quantidade de alunos
Faixa etária deles?
- 8) Graduação
- 9) A graduação foi concluída?
- 10) Tem mais de uma graduação? Qual?
- 11) Onde você se formou?
- 12) Em que ano se formou?
- 13) Possui especialização ou Mestrado ou Doutorado?
- 14) Qual?
- 15) Tem participado de formação continuada? De quais você lembra?
PNAIC Educação infantil – crianças de 3 a 5 anos ()
PNAIC Alfabetização 1º a 3 anos ()
Pró-letramento: ()
Outro(s) programas – informar
- 16) Atualmente, em quais níveis de ensino atua?
Infantil–3 a 5 anos ()
Turno:
Ensino Fundamental – 1º a 3º anos ()
Turno:
Ensino Fundamental - 4º ao 5º ano ()
Turno:
- 17) Quanto tempo trabalha como professora?
- 18) Quanto tempo trabalha como alfabetizadora?
- 19) Qual(uais) são seus vínculos empregatícios?
- 20) Você trabalha em outra instituição?
- 21) Você já ouviu a expressão “Alfabetização na perspectiva do letramento”? O que você acha que caracteriza essa abordagem?
- 22) Que recomendações você daria para uma professora iniciante sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano em que você está ensinando?

SEGUNDO DIA: ENTREVISTA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA

- 1) Para você quais seriam as prioridades no ensino de Língua Portuguesa?
- 2) Como é a sua rotina em sala de aula?
- 3) Como a carga horária é organizada?
- 4) Você ministra aulas para quais disciplinas?
- 5) Como você organiza o ensino para lidar com conteúdos de diferentes disciplinas?
- 6) Você pode relatar alguma situação ou proposta em que trabalhou com mais de uma disciplina?
- 7) A sua turma é heterogênea? PQ?
- 8) Como você faz para lidar com as heterogeneidades de sua turma?
- 9) Como você faz para lidar com as diferenças de níveis de conhecimento?
- 10) Qual é a principal dificuldade para ensinar nesta turma?
- 11) Quais estratégias você utiliza para superar essa dificuldade?
- 12) Quais são as diferenças de ensinar em uma turma do 1º ou 2º ano?
- 13) Quais são as diferenças de ensinar em uma turma do 2º ou 3º ano?
(dizer sempre a turma que a professora está atuando e uma anterior e uma posterior)
- 14) Considerando suas vivências de ensino, como as experiências escolares das crianças nos anos 1 e 2 do EF podem repercutir nas necessidades de ensino dos anos 3 ao 5?
- 15) Para você, quais atividades de leitura e produção de texto são mais apropriadas para o trabalho em turmas dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental? São diferentes das que são utilizadas nos anos 3 e 5? Se sim, quais são as mais apropriadas para os anos 3 a 5?
- 16) Para você, quais atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética são mais apropriadas para o trabalho em turmas dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental? São diferentes das que são utilizadas nos anos 3 e 5? Se sim, quais são as mais apropriadas para os anos 3 a 5?
- 17) Que estratégias e atividades de ensino são mais apropriadas para lidar com a heterogeneidade dos alunos quando ao ensino do Sistema de escrita Alfabética?

TERCEIRO DIA: ENTREVISTA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA E HETEROGENEIDADE

- 1) Para você o que é heterogeneidade? Como é que ela se expressa na turma que você leciona?
- 2) Em alguma reunião na escola você e seus colegas já tiveram a oportunidade de discutir como atender os alunos que estão em diferentes níveis numa mesma sala de aula? Como foi?
- 3) Você considera que alunos em diferentes níveis de leitura e escrita dificultam o trabalho? Quais fatores de maior dificuldade?
- 4) Quais atividades de escrita e de leitura você considera importantes para trabalhar com os alunos pré-silábicos? E com os silábicos? E com os silábico-alfabéticos? E com os alfabéticos? Por quê?
- 5) Quais atividades você faz para trabalhar com alunos de níveis diferentes de leitura e escrita?
- 6) Você trabalha com todos os alunos juntos ou você os separa? Se os separa, como os organiza? Quais os critérios?
- 7) Como você acompanha/avalia o processo de aprendizagem das crianças na apropriação do sistema de escrita? e em leitura?
- 8) Você sempre planeja suas aulas? Que elementos são importantes considerar no planejamento das aulas?

- 9) Quais materiais você se baseia para planejar as aulas de leitura e escrita da sua turma?
- 10) Que materiais você mais utiliza durante o ensino do SEA e de leitura?
- 11) Você usa livro didático de língua portuguesa? Como você o utiliza? Com que frequência?
- 12) Como você compara o trabalho do professor para lidar com a heterogeneidade no primeiro ano com lidar com ela no segundo ano? E no último ano do ciclo, como foi sua experiência de lidar com a heterogeneidade das crianças? O que você fazia?

APÊNDICE C - MINIENTREVISTAS PÓS AULAS

- 1) Nome
- 2) Turma
- 3) Data da entrevista
- 4) Quais foram seus objetivos nesta aula?
- 5) Você acha que atingiu os objetivos pretendidos?
- 6) Houve alguma dificuldade?
- 7) As atividades de hoje têm relação com atividades realizadas nas aulas anteriores? Tem relação com atividades que serão realizadas posteriormente?
- 8) Nesta aula, foi desenvolvida alguma atividade que é permanente em sua rotina?
- 9) Alguma atividade de hoje faz parte de algum projeto didático?
- 10) Alguma atividade de hoje faz parte de alguma sequência didática?
- 11) Você acha que os estudantes conseguiram acompanhar as atividades?
- 12) Eles podem ter avançado em seus conhecimentos?
- 13) Qual foi, para você, o aspecto mais positivo da aula de hoje?
- 14) Tem alguma coisa que você faria diferente? O que você faria diferente?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Os relatórios de aula precisam ser elaborados a partir das anotações no caderno de campo, fotografias dos materiais utilizados e das gravações.

As gravações precisam ser enviadas para Telma, Ana Cláudia e Maria Lúcia

- Filmar e gravar em áudio todas as aulas.

No caderno de campo é preciso anotar:

- Data
- Número da observação
- Escola; turma
- Descrição da sala de aula, incluindo paredes
- Quantidade de crianças presentes
- Horário de início e final de cada atividade
- Descrição de cada atividade, contendo: comando, materiais utilizados, agrupamentos, organização da sala, modos como a professora acompanhou as atividades, possíveis reações das crianças, dentre outros aspectos.
- Anotar se alguma atividade fizer parte de algum projeto, sequência didática ou atividade permanente e descrever qual é o projeto, SD ou atividade permanente (perguntar à professora)
- Anotar títulos dos textos, livros, outros suportes textuais
- Registrar comentários acerca de estratégias para lidar com a heterogeneidade da turma

É preciso fotografar:

- A sala de aula, incluindo as paredes e cantinhos de leitura, se houver
- As anotações do quadro, sempre que mudar.
- Os recursos utilizados, como fichas de atividade, caderno dos estudantes, cartazes afixados na parede: alfabeto maiúsculo e minúsculo, números, livros pregados em um varal, produção das crianças, textos colados na parede como um porta texto, cartaz explicando o uso da letra maiúscula e a listagem das crianças para o empréstimo dos livros, dentre outros.

ANEXO A - AVALIAÇÃO DO SEA

ESCOLA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



.....



.....



.....



.....



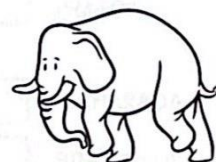
.....



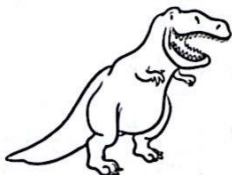
.....



.....

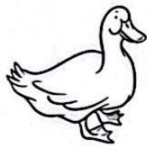


.....



.....

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



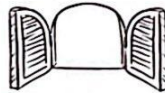
- A ☐ RATO
- B ☐ MATO
- C ☐ DADO
- D ☐ PATO



- A ☐ VELHA
- B ☐ VALA
- C ☐ VELA
- D ☐ VILA



- A ☐ SINO
- B ☐ SINAL
- C ☐ CINCO
- D ☐ CIRCO



- A ☐ CANELA
- B ☐ JANELA
- C ☐ PANELA
- D ☐ JANEIRO



- A ☐ BATATA
- B ☐ BARATA
- C ☐ BANANA
- D ☐ BALEIA



- A ☐ PRAÇA
- B ☐ BROTO
- C ☐ BRAÇO
- D ☐ PRATO



- A ☐ EMPADA
- B ☐ ENXADA
- C ☐ ESPADA
- D ☐ ESCADA



- A ☐ BICHARADA
- B ☐ BINÓCULOS
- C ☐ BISCOITO
- D ☐ BICICLETA



- A ☐ CHAVEIRO
- B ☐ CHUVEIRO
- C ☐ CHUTEIRA
- D ☐ CHALEIRA



- A ☐ GUITARRA
- B ☐ GUINDASTE
- C ☐ GIRAFA
- D ☐ GINÁSTICA

ANEXO B - AVALIAÇÃO DE LEITURA DE TEXTOS 3º E 5º ANO

ESCOLA

ANO

NOME

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

O pato poliglota

A menina ficou muito alegre quando ganhou o cachorro de presente.

Ela não suspeitava que ia dar confusão.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COELHO, Ronaldo Simões.

O pato poliglota. São Paulo: Anglo, 2011.

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

.....

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

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

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

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

4. Por que o cachorro e o gato brigavam?

.....

.....

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

.....

.....

.....

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

O bicho do bico enorme

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

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

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

6. O texto serve para:

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

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

.....

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

.....

9. Os tucanos se tornam independentes:

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

Leia o texto abaixo e em seguida responda as perguntas 10 a 12:

Tucano do bico-verde

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

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

A mamãe-tucano faz seu ninho no oco das árvores e põe de 2 a 4 ovos.

Durante os 18 dias em que a mãe choca os ovos, o pai leva comida para ela.

Quando os filhotes nascem, eles também são alimentados pelo pai.

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

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

RIEDERER, Marcia. **Animais da nossa terra.**

Holambra - SP: Cuca fresca, 2008, p. 31.

10. Qual é o assunto tratado no texto?

.....

11. Os textos 2 e 3 dizem que:

☐

Os tucanos medem 54 cm.

☐

O bico dos tucanos é verde.

☐

A fêmea coloca de dois a quatro ovos.

☐

O pai leva comida para os filhotes no ninho.

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

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO C - AVALIAÇÃO DE LEITURA DE TEXTOS DO 2º ANO

ESCOLA

ANO

NOME

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

O LEÃO E O RATINHO

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

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

Retirado do site: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=10>,
em 29/10/2012

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

.....
.....

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

.....
.....

3. Onde o leão ficou preso?

.....

4. O que o ratinho fez para salvar o leão?

.....

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



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

5. Esse texto serve para:

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

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

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

ANEXO D - CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 55/2023

Recife, 22 de maio de 2023.

Informamos que **JUDITE CESÁRIO MOTA**, estudante do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE (MPEB), ofertado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Projeto intitulado “**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE**” está autorizada a realizar na [REDACTED] pesquisa qualitativa mediante a aplicação de entrevistas, observações de aulas e análise de intervenção colaborativa com professores(as) das turmas do 2º ao 5º ano da Unidade Educacional supracitada, mediante autorização por escrito dos envolvidos.

O objetivo do Projeto é “Analisar e construir, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes”.

O Projeto está sob a orientação da Prof.^a Dra. Telma Ferraz Leal, professora associada da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação.

Em relação à metodologia, o projeto se caracterizará por uma pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa ação pedagógica. Tal conceito de pesquisa-ação, segundo a pesquisadora, embasada por estudos realizados a priori, referenciados no projeto de pesquisa em tela, destaca como forma de contribuição a mudança de percepção do professor em relação às suas práticas. Como produto final será construído, de maneira colaborativa, um e-book com propostas metodológicas construídas pós intervenção inicial.

Ressaltamos que a referida pesquisadora se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa,

conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação pedagógica e a gestão da Unidade Educacional, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, o planejamento do(a) professor(a) da respectiva turma, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

A pesquisadora compromete-se, sempre que solicitada pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), a fornecer informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta Rede e está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta Carta de Anuência confere à RMER o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis, quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo, e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Explicita-se, também, que a pesquisadora deverá elaborar relatório da pesquisa a ser encaminhado à equipe escolar foco de sua investigação e à Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, no qual sejam elencadas as contribuições pedagógicas da sua pesquisa para a Rede de Ensino do Recife.

 Documento assinado digitalmente
ANA CRISTINA BEZERRA CAVALCANTI DE AL
Data: 20/03/2023 17:00:17 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

ANA CRISTINA AVELLAR
Gerente de Alfabetização e Letramento,
Educação Infantil e Anos Iniciais

**ANEXO E -
MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ DOS PROFESSORES**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____,
portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a estudante do Curso de
Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE (MPEB), **JUDITE CESÁRIO MOTA**,
sediada na **RUA** _____, **Nº** _____, **BAIRRO** _____,
CEP: _____, **RECIFE/PE**, a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material
entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturados durante a intervenção do Projeto de Pesquisa:
**“O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE”**
para a produção e composição do material pedagógico **“A HETEROGENEIDADE EM SALA
DE AULA”** a ser exibido na plataforma da mídia social, **YOUTUBE**.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) mídias digitais
(youtube, podcast e sites) e (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para
rádio, entre outros).

**Por meio desta autorização ora concedida, autorizo JUDITE CESÁRIO MOTA ,
ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização
não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer
vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo
empregatícia, entre o(a) cedente e a JUDITE CESÁRIO MOTA.**

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os
direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material
constituído por imagens e sons pertence exclusivamente **JUDITE CESÁRIO MOTA**, que
poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Recife, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Cedente

**ANEXO F -
MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ DOS ESTUDANTES**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____,
responsável por _____
portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a estudante do Curso de
Mestrado Profissional em Educação Básica da UFPE (MPEB), **JUDITE CESÁRIO MOTA**,
sediada na **RUA** _____, **Nº** _____,
BAIRRO _____, **CEP:** _____, **RECIFE/PE**, a utilizar a minha
imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturados durante a
intervenção do Projeto de Pesquisa: **“O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA
LIDAR COM A HETEROGENEIDADE”** para a produção e composição do material
pedagógico **“A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA”** a ser exibido na plataforma
da mídia social, **YOUTUBE**.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) mídias digitais
(youtube, podcast e sites) e (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para
rádio, entre outros).

**Por meio desta autorização ora concedida, autorizo JUDITE CESÁRIO MOTA ,
ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização
não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer
vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo
empregatícia, entre o(a) cedente e a JUDITE CESÁRIO MOTA.**

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, que não violam os
direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência que este material
constituído por imagens e sons pertence exclusivamente **JUDITE CESÁRIO MOTA**, que
poderá usá-lo a seu exclusivo critério.

Recife, ____ de ____ de 20____.

Assinatura do Cedente

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa, **Ensino da Leitura e da Escrita: Estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais para lidar com a heterogeneidade**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Judite Cesário Mota, residente no endereço: _____ (81)_____, e-mail: _____. E está sob a orientação de: Telma Ferraz Leal, (Tel: _____, e-mail: _____). Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar deste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, quanto aos aspectos éticos, você pode procurar o **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE** no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sla 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: 2126.8588 – e-mail: cepcps@ufpe.br).

1) Introdução

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre: **Ensino da Leitura e da Escrita: Estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais para lidar com a heterogeneidade**. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre a mesma e o seu papel enquanto participante nesta pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao pesquisador que o esteja atendendo. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

2) Objetivo

Analisar e construir, em pesquisa colaborativa, estratégias didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes.

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo você será solicitado (a) a responder uma entrevista sobre a sua prática no Ensino da Língua Portuguesa e ser observado (a) em sua sala de aula. Além disso, você será convidado a participar de encontros para diálogos sobre as observações e (re)construções de propostas metodológicas para lidar com a heterogeneidade dos conhecimentos dos estudantes.

4) Riscos e desconfortos

A pesquisa poderá gerar aos participantes certo desconforto no momento da observação das aulas ou aplicação das entrevistas. Como forma de minimizar o desconforto será sempre explicitado o que estará sendo diretamente observado deixando claro que não é intenção do pesquisador avaliar o seu desempenho enquanto professor.

5) Benefícios e ações de rotina

O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao seu trabalho. Além disso, você terá acesso a todo produto resultante da pesquisa.

6) Custos/Reembolso

Sua participação no estudo não acarretará nenhum gasto para você. Todos os procedimentos desse estudo serão gratuitos. Informamos que também você não receberá pagamento pela sua participação.

7) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir de sua participação neste estudo serão confidenciais. Você não será identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão de posse da pesquisadora e da orientadora responsável, no drive do e-mail institucional da UFPE de ambas e no Centro de Educação localizado na Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Sala 123 - Cidade Universitária, Recife - PE, Tel.: (81) 2126.8921, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

8) Para obter informações adicionais

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Qualquer dúvida entrar em contato com a professora Judite Cesário Mota (tel)_____ou pelo e-mail_____.

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante. Tenho bastante clareza que o participante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

(assinatura do pesquisador)

Data:_____/_____/_____

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO
(A)**

Eu _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento, e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo: **Ensino da Leitura e da Escrita: Estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais para lidar com a heterogeneidade**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento, assistência e tratamento. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas, para participar como voluntário, deste estudo.

(assinatura do participante)

Data: ____/____/____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. Testemunhas:

Nome: _____

Nome: _____

(assinatura da testemunha)

(assinatura da testemunha)