



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

MARCUS VINICIUS FERREIRA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: o atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos sobre a escrita em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Recife/PE

RECIFE
2025

MARCUS VINICIUS FERREIRA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: o atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos sobre a escrita em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Recife/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Ana Cláudia Rodrigues
Gonçalves Pessoa

RECIFE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Marcus Vinicius Ferreira da.

Alfabetização em tempos pós-pandêmicos: o atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos sobre a escrita em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Recife/PE / Marcus Vinicius Ferreira da Silva. - Recife, 2025.

117 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.

Inclui referências e apêndices.

1. Heterogeneidade; 2. Práticas docentes; 3. Ensino Fundamental; 4. SEA. I. Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. II. Título.

MARCUS VINICIUS FERREIRA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: O ATENDIMENTO À
HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA
EM TURMAS DO 3º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE/PE**

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

Aprovado *por videoconferência* em: 10/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Juliana de Melo Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Lucicleide e Marcos, e ao meu irmão, Matheus, por serem minha força, meu lugar de conforto e meu amor incondicional. À eles, por todo incentivo, compreensão e por acreditarem tanto em mim. A vocês sempre serão dedicadas todas as minhas conquistas e todo o meu amor! Obrigado por tudo e amo vocês!

A Jairo, meu companheiro, por todo amor, incentivo, pelas escutas, pelas leituras e revisões realizadas ao longo da escrita desta dissertação. “Eu acho que assim fica legal. Eu sei que tu não gosta muito dessa parte da educação, mas eu acho que faz total sentido”. Sua presença, sua companhia e seu amor foram essenciais nessa caminhada, obrigado pela parceria e pelo amor!

À minha melhor amiga e segunda irmã Wilayne, por todas as nossas conversas e surtos coletivos que tornaram essa caminhada muito mais leve.

Aos meus familiares e amigos que sempre foram e serão minha maior fonte de apoio e acolhimento, e que celebram a cada conquista minha alcançada. Ciane (*in memoriam*), Beбето, Biel, Philipe, Lúcia, Guido, Aninha, Adilson, Quezia, Dani, Minininha, Davi, Kelly, Lili, Lucas, Jéssica, Apolo, Vânia, Jarbas, Rebeka, Felipe, Pablo, Júlia, Madu, esta dissertação também é de vocês!

À minha orientadora, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, por ter sido minha maior fonte de inspiração em minha trajetória profissional, por sempre ter confiado nesta pesquisa e acreditado em mim. Agradeço por todos os direcionamentos imprescindíveis para a construção deste trabalho, pelo carinho e todos os bons momentos compartilhados ao longo do processo de construção. Fico muito feliz em ouvir das estudantes do curso de Pedagogia da UFPE que me pareço muito com você quando estou em sala de aula. Muito obrigado por tudo, Ana!

Às professoras Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições para a construção deste trabalho desde a banca de qualificação.

Aos amigos da turma 41 do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em especial à Gleyci e Ivis, pelas boas risadas no corredor do CE. Sou muito grato por nossa amizade!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial à professora Eliana Albuquerque, pelas contribuições no caminhar inicial desta pesquisa que a ajudaram a tomar corpo. Muito obrigado!

Aos professores participantes da pesquisa, que abriram as portas de suas salas de aula e pela acolhida, compartilhando suas experiências, saberes e formações, acreditando na seriedade e relevância deste trabalho para a área da alfabetização.

À minha grande amiga Erika, pela leitura atenciosa do projeto de seleção e por todas as nossas trocas no decorrer desta pesquisa. Também sou muito grato a você!

Aos amigos que fiz 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 outro/Ds componentes curriculares”, em especial à Maria Daniela, por todas as nossas boas conversas e trocas de experiências.

À FACEPE pela bolsa de estudos concedida durante o curso de Mestrado.

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

RESUMO

O presente estudo buscou analisar as práticas docentes após a pandemia da COVID-19 no tocante à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita, desenvolvidas por dois professores em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Recife/PE, sendo um de cada turma. Para isso, foram consideradas as contribuições teóricas de diferentes autores sobre a temática da alfabetização e a heterogeneidade de níveis de conhecimentos (Ferreiro e Teberosky, 1999; Frade, 2005; Leal e Silva, 2023; Pessoa, Berford e Conceição, 2023; Soares, 2016; etc.). Em termos metodológicos, recorremos à abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso com dois professores que atuam em escolas públicas distintas localizadas em Recife/PE, sendo uma professora do 3º ano e um professor do 4º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos procedimentos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes, diagnose de escrita e leitura de palavras e 10 observações das práticas docentes em cada turma. Os dados foram analisados e categorizados a partir de estudos anteriores (Leal, Costa e Silva, 2023; Leal, Santana e Santos, 2023; Pessoa, Berford e Conceição, 2023; Pessoa, Castro e Nascimento, 2023; etc.), que sistematizam as discussões sobre as heterogeneidades, recursos didáticos e estratégias didáticas que podem ser mobilizadas no atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos. Os dados evidenciaram que, no início do ano letivo, as turmas apresentaram um perfil alarmante em relação a um maior quantitativo de estudantes em hipóteses mais iniciais de escritas, o que representa, possivelmente, um dos reflexos da pandemia da COVID-19 na educação nacional (Bof, Basso e Dos Santos, 2022). Em relação às práticas docentes, os dados revelaram que, no momento em que os docentes possuem clareza acerca de seus objetivos didáticos e alinham-nos aos diferentes níveis de conhecimentos existentes em sua turma, tornam-se mais capazes de mobilizar diferentes estratégias didáticas que potencializam a aprendizagem em suas turmas, garantindo o avanço individual e coletivo. É necessário que a prática pedagógica esteja fundamentada em estratégias que promovam a equidade, buscando assegurar que todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento, possam avançar em seu desenvolvimento. A partir do respeito às

especificidades individuais e da valorização das potencialidades de cada aluno, é possível que os docentes criem condições favoráveis para o desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Em suma, neste trabalho concluímos que o processo avaliativo deve considerar o percurso de cada estudante em sua integralidade, reconhecendo que o ritmo de consolidação ao longo do processo de ensino e aprendizagem não é uniforme para todas os estudantes: compreender as especificidades de cada um é essencial para planejar um ensino mais direcionado às necessidades das turmas e de cada aluno, respeitando suas heterogeneidades.

Palavras chave: Heterogeneidade; Práticas docentes; Ensino Fundamental; SEA.

ABSTRACT

This study aimed to analyze teaching practices after the COVID-19 pandemic concerning the heterogeneity of knowledge about writing, developed by two teachers in 3rd and 4th-grade classes of public elementary schools in Recife/PE, with one teacher per class. To this end, theoretical contributions from different authors on literacy and the heterogeneity of knowledge levels were considered (Ferreiro e Teberosky, 1999; Frade, 2005; Leal e Silva, 2023; Pessoa, Berford e Conceição, 2023; Soares, 2016; etc.). Methodologically, we adopted a qualitative approach, conducting a case study with two teachers working in different public schools in Recife/PE – one teaching the 3rd grade and the other the 4th grade. As for the procedures, semi-structured interviews were conducted with the teachers, along with a diagnosis of writing and word reading skills and ten observations of teaching practices in each class. The data were analyzed and categorized based on previous studies (Leal, Costa, and Silva, 2023; Leal, Santana, and Santos, 2023; Pessoa, Berford, and Conceição, 2023; Pessoa, Castro, and Nascimento, 2023; etc.), which systematize discussions on heterogeneity, teaching resources, and instructional strategies that can be mobilized to address the diversity of knowledge levels. The findings revealed that, at the beginning of the school year, the classes exhibited an alarming profile, with a higher number of students at the initial stages of writing development. This possibly represents one of the consequences of the COVID-19 pandemic on national education (Bof, Basso, and Dos Santos, 2022). Regarding teaching practices, the data showed that when teachers have a clear understanding of their instructional objectives and align them with the different knowledge levels present in their class, they become more capable of employing diverse instructional strategies that enhance learning, ensuring both individual and collective progress. It is essential that pedagogical practices are based on strategies that promote equity, ensuring that all students, regardless of their knowledge level, can advance in their development. By respecting individual specificities and valuing each student's potential, teachers can create favorable conditions for the development of competencies related to knowledge of the Sistema de Escrita Alfabética (SEA). In conclusion, this study highlights that the assessment process should consider each

student's learning journey in its entirety, recognizing that the pace of consolidation throughout the teaching and learning process is not uniform for all students. Understanding each student's specificities is essential for planning instruction that is more tailored to the needs of both the class and individual students while respecting their heterogeneity.

Keywords: Heterogeneity; Teaching Practices; Elementary Education; SEA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2018 a 2023.....	19
Quadro 2: Perfil inicial dos níveis escrita das turmas de 3° e 4° ano.....	72
Quadro 3: Perfil dos níveis de leitura de palavras das turmas do 3° e 4° ano	73
Quadro 4: Tipos de estratégias didáticas citadas para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos em turmas do 3° e 4° ano.....	77
Quadro 5: Recursos didáticos utilizados nas turmas de 3° ano.....	90
Quadro 6: Recursos didáticos utilizados nas turmas de 4° ano.....	90
Quadro 7: Estratégias didáticas utilizadas pelos docentes ao longo das 10 observações para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos em suas turmas.....	105
Quadro 8: Perfil final dos níveis escrita das turmas de 3° e 4° ano	106
Quadro 9: Perfil final dos níveis de leitura de palavras das turmas do 3° e 4° ano.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEASA	Centro de Abastecimento e Logística de Pernambuco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Curso Preparatório
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
ESPIN	Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
P3	Professora da turma do 3º ano
P4	Professor da turma do 4º ano
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnad-c	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Pacto Nacional de Educação
RMCR	Região Metropolitana da Cidade do Recife
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFLEXÕES SOBRE HETEROGENEIDADE E ENSINO: O QUE É E O QUE FAZER?	22
2.1. Heterogeneidade e mediação docente	28
2.2. Práticas docentes para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos ..	31
2.3. Heterogeneidade e o contexto pandêmico: reflexos na alfabetização	41
3. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	48
3.1. Alfabetização e seus “métodos”	49
3.2. Alfabetização e suas novas perspectivas	54
4. METODOLOGIA	64
4.1. Definição do campo e dos sujeitos da pesquisa	65
4.2. Procedimentos de produção e análise de dados	68
5. A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA	71
5.1. O que os professores diziam?	74
5.1.1. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	78
5.1.2. Estratégias de agrupamento dos estudantes	79
5.1.3. Estratégias de planejamento das atividades	83
5.1.4. Mediação e atitudes dos professores	85
5.2. O que os professores faziam e como faziam?	88
6. CONCLUSÕES	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas semiestruturadas	115
APÊNDICE B – Roteiro para observação das aulas	116
APÊNDICE C – Roteiro para minientrevistas após as observações	117
APÊNDICE D – Atividade diagnóstica de escrita de palavras	118
APÊNDICE E – Atividade diagnóstica de leitura de palavras	119

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, medidas sanitárias e de distanciamento social precisaram ser estabelecidas pelos órgãos governamentais no intuito de conter o avanço dos vírus em circulação, reduzindo, assim, as possibilidades de contágio e progressão do surto. Dentre as medidas sanitárias estabelecidas, as duas principais que permaneceram ao longo de toda a pandemia foram a necessidade de utilização de máscaras e a manutenção das mãos higienizadas. Desse modo, diversos setores da sociedade foram afetados, dentre eles a educação, que ao longo de um determinado período, precisou ter suas atividades presenciais suspensas, levando os sistemas educacionais a adotarem medidas emergenciais.

No estado de Pernambuco, essa suspensão se deu a partir do Decreto nº 48.809/2020¹, seguindo os novos dispositivos regulamentares emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Parecer CNE/CP Nº 5/2020², estabelecendo a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual enquanto o país se encontrava em situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo COVID-19.³

Inicialmente, na rede municipal pública de Recife, as aulas passaram a acontecer através dos grupos de WhatsApp, com a utilização de blocos de atividades que eram produzidos pelos docentes e entregue às famílias em dias específicos nas escolas, seguindo todas as normas de segurança sanitária. Nesses grupos, geralmente, os docentes gravavam vídeos explicando o conteúdo e retiravam eventuais dúvidas que surgissem ao longo do processo de ensino e

¹ Conf. PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.809**, de 14 de março de 2020. Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020

² Conf. BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

³ Nacionalmente, em 22 de abril de 2022 foi assinada a portaria GM/MS Nº 913 que declarou o fim da ESPIN causada pela pandemia do Covid-19. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 913, de 22 de abril de 2022**. Brasília, 2022.

aprendizagem dos estudantes.

Posteriormente, algumas escolas passaram a adotar encontros síncronos através de plataformas de comunicação virtual, como o Google Meet e o Zoom. Ao longo deste período, a Prefeitura também passou a transmitir aulas destinadas aos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do canal aberto da TV ALEPE, a fim de minimizar os efeitos da pandemia. Contudo, a discrepância socioeconômica era um empecilho: muitas das famílias não dispunham de recursos mínimos necessários para acompanhar esses encontros, fato que levou muitas escolas a permanecerem na entrega de blocos de atividades.

É somente no segundo semestre de 2021, com o avanço da vacinação, que as aulas passam a retornar presencialmente de forma gradual através do Ofício Circular n.º 077/2021 – GESTOREMREDE/SEDUC. Contudo, historicamente, um problema enfrentado em muitas escolas da Prefeitura do Recife é a relação entre o quantitativo de alunos matriculados e o tamanho das salas⁴. Durante esse período de retorno, foi necessário que se respeitasse um distanciamento mínimo de 1,5 metros quadrados entre os alunos. Como em muitas escolas essa relação não era proporcional, foi necessária a adoção de um sistema de rodízios de alunos. Assim, as turmas eram divididas em grupos menores e os estudantes passavam a ter encontros presenciais em dias diferentes.

Todavia, ainda que a adoção do sistema de rodízios entre os estudantes tenha sido uma estratégia de inclusão promissora, a ponto de possibilitar o retorno gradual dos estudantes às aulas presenciais, não se pode afirmar que fora positiva para todos os estudantes. Por funcionar com listagens pré-fixadas de estudantes para seus respectivos dias, não era incomum que surgisse algum impedimento que impossibilitasse presença de algum aluno – seja por adoecimento, ausência de um responsável para lhe acompanhar até a escola, etc. – no dia em que deveria participar das aulas presenciais na escola, fato que facilmente traria efeitos negativos ao seu processo de aprendizagem – já prejudicado dado todo o contexto.

⁴ Na atualidade, o Sindicato Municipal Dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE) lutam para que a portaria n.º 156 de 17/02/2016 e a Resolução do CME n.º 14 de 05/10/2004 sejam cumpridas, estabelecendo a organização e proporcionalidade de estudantes e o espaço físico, respeitando o metro quadrado mínimo por aluno.

Em 5 de maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19, em virtude da queda constante no número de novos casos e mortes, e o aumento da taxa de cobertura vacinal. Com esta declaração, os países necessitaram realizar a transição do modo emergencial para o de manejo da COVID-19 juntamente com outras doenças infecciosas.

É importante ressaltar que, ao longo desse período, quando ocorria algum caso de suspeita de COVID-19 entre os estudantes ou professores, os encontros presenciais precisavam ser suspensos e as aulas passavam a acontecer remotamente. Contudo, muitos docentes eram acometidos por enfermidades nesse período, seja pela COVID-19, seja por doenças psicossociais.

Coelho et al (2021) relatam que a pandemia da COVID-19 trouxe a necessidade de reinvenção, recriação e readaptação do corpo docente, resultando na intensificação das funções referentes ao seu trabalho. O excesso de demandas criadas pela pandemia produziu sofrimento mental e emocional aos docentes, passando a ser cada vez mais recorrentes sentimentos de raiva, angústia, exaustão, como também sintomas de estresse, ansiedade e depressão.

Os dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2021, trouxeram um alerta para a educação nacional, ao revelar que, de 10 crianças que concluíam o 2º ano do Ensino Fundamental, apenas 4 chegavam ao 3º ano alfabetizadas. Dentre as principais hipóteses para dados tão alarmantes, destaca-se o período em que os estudantes precisaram ficar fora da sala de aula em consequência da pandemia.

Mesmo antes da crise pandêmica, era possível encontrar estudantes que chegavam ao fim dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. Contudo, os sistemas educacionais observam que esse problema se agravou após o período de isolamento social. Nesse sentido, acreditamos que, nas turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, sejam encontradas um considerável número de estudantes que ainda estão sendo alfabetizados por terem vivenciado as turmas iniciais do ciclo de alfabetização ao longo do período pandêmico. Esse fato nos levou, em nossa hipótese inicial, a crer que haveria um aumento expressivo da heterogeneidade de conhecimentos entre os alunos que necessitavam ser consideradas pelos professores no ato de ensinar.

Em 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu um estudo na busca por investigar os reflexos da pandemia na alfabetização nacional (Bof, Basso e Dos Santos, 2022). Após considerar os dados obtidos por diversas pesquisas, como os resultados da avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos de 2019 e 2021, e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos períodos pré e pós-pandemia, foi identificado que houve um aumento expressivo no número do percentual de crianças de 7 e 8 anos de idade que não sabem ler e escrever em 2021 e 2022, após o ano escolar pandêmico de 2020. Essas desigualdades se tornam ainda mais significativas quando considerados fatores como as regiões geográficas, o local de residência – se rural ou urbano –, e a raça/cor das crianças.

Diante desse cenário, faz-se necessário analisarmos as práticas docentes no tocante à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita desenvolvida por professoras em turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental em escolas da educação básica pública, refletindo como essas práticas contribuem para o avanço dos estudantes no desenvolvimento de habilidades de escrita, garantindo que cada um possa avançar em seus conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e possibilitando que todos os estudantes, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possam estar alfabetizados.

O interesse pela temática desta dissertação emergiu de observações e relatos de docentes que atuam na educação básica pública sobre o aumento do número de estudantes chegando ao fim dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não alfabetizados, isto é, estudantes que ainda não eram capazes de fazer uso da leitura e da escrita com autonomia para atender a necessidades sociais, ou seja, desenvolverem-se enquanto leitores e produtores de texto para situações reais de uso da língua.

A experiência vivenciada em um estágio extracurricular em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental nos despertou o desejo de estudar mais a fundo o processo de ensino da língua, culminando no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, no qual analisamos as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por uma professora alfabetizadora em uma turma do 2º ano

do Ensino Fundamental.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) considerar o 2º ano como o final do ciclo de alfabetização, em suas versões anteriores a BNCC (2015 e 2016) e outros documentos oficiais como o Pacto Nacional de Educação – PNE (2014-2024) consideravam que o ciclo de alfabetização era constituído pelas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, sabendo que, a nível nacional, a educação foi perpassada por uma pandemia, afetando-lhe em múltiplos aspectos, nesta pesquisa, consideramos como último ano do ciclo de alfabetização as turmas no 3º ano e, como primeira turma de início do ciclo complementar, as turmas de 4º ano.

Dentre os documentos citados anteriormente, é importante ressaltarmos que o PNE (2014-2024), plano que estabelece diretrizes, metas e estratégias por um prazo de dez anos com objetivo de direcionar esforços para a melhoria da qualidade e da oferta da educação escolar brasileira, determina, em sua 5ª (quinta) meta, o compromisso nacional em alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro fato que me aproxima ainda mais à temática desta dissertação é a participação, desde 2022, do 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”, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa. A pesquisa tem buscado investigar o ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das articulações com outros componentes curriculares. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa se encontra dividida em 4 subprojetos, realizando pesquisas bibliográficas, análise documental da proposta curricular de Pernambuco e da BNCC, pesquisa exploratória com professores de diversas redes municipais de ensino no Estado de Pernambuco, assim como análise de práticas docentes.

As discussões desenvolvidas no grupo têm revelado que, embora o debate sobre alfabetização tenha avançado nas últimas décadas, desembocando no desenvolvimento de diferentes pesquisas e no surgimento de diferentes

possibilidades de se conceber os processos de alfabetização e de letramento dos estudantes, a temática da heterogeneidade ainda é pouco pesquisada nacionalmente. Nessa direção, no segundo semestre de 2023, foi realizado um levantamento bibliográfico das teses e dissertações desenvolvidas no período de 2018 a 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a temática.

No levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES, ao utilizar o descritor “Heterogeneidade”, foram encontrados 3470 trabalhos tratando de diversas temáticas envolvendo a heterogeneidade. Assim, fez-se necessário o refinamento nas buscas, adicionando novos descritores. Ao utilizar os descritores “Heterogeneidade” e “Educação” conjugados, foram encontrados 490 trabalhos, ainda tratando de temáticas muito diversas. Nessa direção, optamos por adotar mais descritores, de modo a encontrar trabalhos que apresentavam uma relação mais direta com o tema desta investigação.

Utilizando os descritores “Heterogeneidade”, “Educação” e “Ensino Fundamental” conjugados, foram encontrados 73 trabalhos, contudo não teríamos tempo hábil para analisar todos. Deste modo, utilizamos os descritores “Heterogeneidade”, “Educação”, “Ensino Fundamental” e “Escrita” conjugados, encontrando 20 trabalhos, sendo 14 dissertações e 6 teses, que passaram por uma breve análise.

Para análise inicial destes trabalhos, foram utilizados apenas dois critérios de inclusão: ser uma pesquisa desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter observado as práticas docentes, de modo a encontrar produções que se aproximassem mais desta pesquisa. Após análise inicial, verificou-se que 11 não atendiam aos critérios utilizados: ou desenvolveram as pesquisas em outras etapas da educação básica, ou realizaram a coleta de dados através de outros instrumentos que não observação. No quadro 1, apresentamos as teses e dissertações selecionadas após a análise inicial.

Quadro 1: Teses e Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2018 a 2023

TESE (T) ou DISSERTAÇÃO (D)	TÍTULO
T1	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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
T2	BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos. Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
T3	SOUZA, Júlia Teixeira. As dimensões de ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da rede municipal do Recife. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
D1	SILVA, Dayane Marques da. Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
D2	MOTA, Adriana Sandes. ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: O DESAFIO DE CONSIDERAR OS DIVERSOS SABERES SOBRE A ESCRITA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.
D3	SANTANA, Joselmo Santos de. Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
D4	SOARES, Graciely Garcia. O SABER-FAZER DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS PROGRAMAS ALFA E BETO E PNAIC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
D5	RIBEIRO, Natalia Pinage. A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: “MAS É QUE A GENTE FALA ASSIM”. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
D6	FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. A ATIVIDADE DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ENTRE AS MARGENS DO PRESCRITO E DO REALIZADO. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

Fonte: Autoral, 2023.

No conjunto de levantamentos realizados, percebemos que, embora exista um alto quantitativo de trabalhos que tratem da heterogeneidade nacionalmente, poucos são os trabalhos que se dedicam a compreender a heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita. Em vista disso, ressaltamos a relevância deste trabalho, uma vez em que o desenvolvimento desta pesquisa se torna importante para contribuir com os estudos acadêmicos e com as práticas de professores da educação básica, uma vez que os docentes ainda demandam fortemente de orientações didáticas para o ensino da escrita de maneira sistemática e que garanta o avanço na aprendizagem de cada estudante.

Dessa maneira, tomamos como objetivo geral analisar as práticas docentes após a pandemia do COVID-19 no tocante à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita, desenvolvida por dois professores turmas de 3º e 4º ano do Ensino

Fundamental da rede pública de ensino de Recife/PE, um em cada turma. Buscamos mais especificamente: (1) verificar os níveis de escrita dos estudantes das turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental investigadas; (2) analisar as estratégias didáticas relatadas pelos docentes responsáveis pelas turmas no atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos; (3) identificar e investigar os recursos didáticos utilizados pelas docentes para o ensino da escrita em turmas heterogêneas quanto ao domínio da escrita; (4) investigar as estratégias didáticas de 2 professores (as) de turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, sendo um de cada ano, no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos de escrita de acordo com os níveis de conhecimento.

A seguir apresentaremos o nosso marco teórico, que será dividido em duas seções. Na primeira delas, apresentaremos algumas reflexões sobre a heterogeneidade, dando uma maior ênfase no que a literatura tem abordado sobre a heterogeneidade em relação aos diferentes níveis de conhecimentos. Já na segunda seção, discutiremos sobre a alfabetização no Brasil, refletindo sobre a sua história e as tensões vivenciadas na atualidade.

2. REFLEXÕES SOBRE HETEROGENEIDADE E ENSINO: O QUE É E O QUE FAZER?

A heterogeneidade é um fenômeno que pode ser encontrado em diferentes níveis e escalas, a partir da interação entre diferentes elementos ou aspectos dentro de um sistema. Ao propor um trabalho cujo propósito é investigar as práticas docentes no tocante ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos, torna-se inevitável delinear aquilo de que tanto se fala: o que é heterogeneidade? Como ela impacta no processo de ensino e aprendizagem? Quais estratégias podem ser adotadas de modo a contemplar esta heterogeneidade no fazer docente? O que as pesquisas mais recentes revelam? Deste modo, buscaremos refletir sobre estas questões aqui introduzidas.

O termo heterogeneidade, de etimologia grega, é formado a partir da junção do radical *heterogénés*, que significa “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça”, com o sufixo -dade, que indica qualidade ou condição. Ao pesquisar o termo no Dicionário Online de Língua Portuguesa (Heterogeneidade, 2023), encontramos a palavra associada ao termo heterogêneo, recebendo a seguinte definição: “(...) **sem** uniformidade, **coerência** ou correspondência. Particularidade do que é composto por partes distintas; inhomogeneidade. (grifos nossos)”, com os sinônimos diversidade e inhomogeneidade.

Leal, Sá e Silva (2018, p. 11), ao buscarem o termo heterogeneidade no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 1016), identificaram que o sentido figurado da palavra se apresenta de forma “pejorativa, designando a **ausência** de uniformidade e coerência, relacionando com **falta** de harmonia de homogeneidade (grifos das autoras)”. Diante disto, percebemos que tais definições se aproximam com a percepção de diversos professores da educação básica que percebem a heterogeneidade de suas turmas enquanto um fator dificultador no processo de ensino aprendizagem, por demandar uma maior atenção às necessidades de seus estudantes. Contudo, nesta pesquisa, defendemos que a heterogeneidade pode ser vista como um fenômeno favorável pedagogicamente, por auxiliar no processo formativo e na formação dos estudantes a depender das intervenções adotadas pelos docentes.

Entre os anos de 2017 a 2022, o grupo de pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, teve como objetivo investigar as concepções sobre heterogeneidade no contexto do ensino presente em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como analisar as estratégias docentes adotadas para lidar com o fenômeno da heterogeneidade em salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas da cidade e do campo.

Para atingir tal objetivo, a pesquisa foi desenvolvida em 4 subprojetos: pesquisa bibliográfica, análise documental de propostas curriculares de capitais brasileiras, análise documental de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e análise de práticas docentes. Por fim, os resultados desses subprojetos culminaram na publicação de diversos artigos e coleções essenciais para a ampliação do debate sobre heterogeneidade e ensino.

Ao analisarem os tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas de 10 professoras de escolas públicas de Pernambuco, inseridas em turmas cicladas e multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coletadas por meio de entrevistas, Leal, Costa e Silva (2023) construíram um quadro de análise com cinco categorias de heterogeneidades que podem impactar no processo de ensino aprendizagem.

Na primeira delas, *heterogeneidades sociais*, as autoras identificaram as heterogeneidades em relação às questões da diversidade étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, região – no que diz respeito às relações entre os povos do campo e da cidade e/ou de diferentes regiões geográficas nacional – e geracional. Desse modo, percebe-se que, nessa categoria, encontram-se as heterogeneidades que estão diretamente relacionadas às diferenças entre os grupos sociais e que, muitas vezes, são tratadas apenas em situações ou datas pontuais no ambiente escolar. Segundo as autoras, “tais tipos de heterogeneidade suscitam, na sociedade e na escola, tensões de convivência e exclusões resultantes de atitudes de preconceitos variados.” (Ibidem, p. 149). Assim, o seu não-trabalho favorece a manutenção das exclusões sociais, como também contribui para um afastamento

entre a realidade vivenciada pelos sujeitos e os objetivos de aprendizagem previstos para serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica.

Na segunda categoria, temos as *heterogeneidades relativas à Educação Especial*⁵, constituída pelas heterogeneidades relativas à inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no âmbito escolar. Ainda que, na análise dos dados, apenas 1 professora das professoras tenha mencionado essa categoria, as autoras discutem que apesar dos debates nos campos conceituais e práticos na inclusão destas pessoas tenham avançado, ainda há uma longa trajetória a ser superada, uma vez que ainda se faz necessária “(...) a existência da batalha pela garantia de participação dessas crianças nas atividades didáticas, assim como a garantia dos direitos às aprendizagens, considerando-se suas especificidades de modos de aprender e conviver.” (Ibidem, p. 150).

Na terceira, encontram-se as *heterogeneidades individuais*, que dizem respeito às singularidades dos estudantes, sejam elas em relação aos ritmos de aprendizagem e ritmo de realização das tarefas, traços de personalidade, contextos familiares, e características físicas. Este grupo está diretamente relacionado à necessidade de se reconhecer, considerar e valorizar as singularidades dos sujeitos – sobretudo no combate aos preconceitos. Em relação a essa categoria, as autoras evidenciam que

(...) é preciso reconhecer que fatores de ordem social, como, por exemplo, as oportunidades de aprendizagens anteriores ou mesmo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem decorrente das experiências possibilitadas mais a uns do que a outros também interferem nesse ritmo. Muitas vezes essa reflexão não aparece nos debates sobre heterogeneidade (Ibidem, p. 151).

Na quarta categoria, *heterogeneidades de percurso escolar*, as autoras indicam as heterogeneidades em relação aos níveis de escolaridade e idade que impactam no processo de aprendizagem. Em suma, as discussões acerca desse grupo giram em torno da necessidade de os docentes proporem atividades e situações didáticas que motivem seus estudantes e possibilitem a aprendizagem de todos, respeitando os seus respectivos interesses pessoais.

⁵ Na atualidade, as autoras compreendem essa categoria como heterogeneidade relativa às condições físicas e intelectuais.

Finalmente, a última, *heterogeneidade em relação aos níveis de conhecimentos*⁶. Embora se reconheça que os conhecimentos dos estudantes que compõem uma mesma sala de aula sejam diversos – sobretudo em turmas do ciclo de alfabetização –, ainda pouco se discute sobre os fatores que podem ocasionar tal diversidade. Sobre esta categoria, as autoras afirmam que essa possui relação direta com as demais categorias:

A presença de crianças que tenham níveis de conhecimento distintos acerca de conhecimentos esperados na escola pode resultar de diferentes fatores. Pode ser decorrência da falta de condições de vida e de aprendizagem, que dificultam a progressão de aprendizagens; pode ser decorrência de que outros tipos de conhecimentos são mais relevantes ou puderam ser apropriados de modo mais efetivo, por diferentes motivos; ou de que por motivos diversos relativos aos seus percursos de vida ou diferenças individuais, como ritmo de aprendizagem, a progressão da aprendizagem daqueles determinados conhecimentos não é similar ao que pode ter ocorrido com outros estudantes da mesma turma (Ibidem, p. 151).

Reconhecemos que a heterogeneidade sempre foi um fenômeno presente na sala de aula, porém, com a pandemia da COVID-19, o número de crianças que avançaram na escolarização sem consolidar o processo de alfabetização aumentou, conforme já mencionado anteriormente. Sabemos que parte dessa dificuldade está relacionada a heterogeneidades sociais e econômicas, que levaram os estudantes a vivenciarem o distanciamento da escola de formas distintas, seja na ausência de bens físicos como notebook, celular e/ou internet com boa conectividade para o acompanhamento dos encontros em outras modalidades que não presencial, seja na ausência de um espaço silencioso e, se necessário, com a ajuda de um terceiro mais experiente para o desenvolvimento de suas atividades não presenciais. Assim, reconhecemos que esses fatores impactaram nas aprendizagens desses sujeitos.

Embora reconheçamos a relevância e a influência dessas heterogeneidades para o processo ensino-aprendizagem, neste trabalho, inicialmente, optamos por conferir um foco maior para a heterogeneidade relativa aos níveis de conhecimentos, de modo a refletir sobre esses possíveis fatos que ocasionam tal diversidade e pensar estratégias de modo a atender essas necessidades.

Historicamente, o sistema educacional que conhecemos hoje é fruto de um processo histórico que teve seu início na Revolução Industrial. Com o surgimento de

⁶ Neste artigo as autoras consideraram a heterogeneidade em relação aos níveis de conhecimento como uma categoria, porém, em outros trabalhos, essa heterogeneidade é uma subcategoria da heterogeneidade de percurso escolar.

novas demandas no mundo moderno do trabalho, ocasionado pelo avanço no processo de industrialização, emergiu a necessidade de criação de novas instituições encarregadas pela educação das crianças e jovens, com formas específicas de socialização e capazes de introduzir o ensino técnico e profissional, de modo a garantir a mão de obra qualificada para atuar em favor do crescimento industrial.

Segundo Fernández Enguita (2004), o surgimento dessas novas instituições também possuiria um viés autoritário: “(...) seria nela[s] que as crianças aprenderiam, de modo sistemático, a se submeter a uma autoridade impessoal e burocrática; a aceitar que outros decidissem por elas o que fazer, como fazer, quando e em que ritmo” (p. 30). Desse modo, nessas novas instituições, a educação passou a ser centrada na figura do professor, como também na necessidade de um único professor ensinar a dezenas de estudantes. Dessa forma, inicia-se o processo de formação das turmas homogêneas, como uma estratégia de controle dos modos de produção da vida pública.

O sistema educacional sempre tendeu a buscar por uma homogeneização dos saberes entre os estudantes, percebendo a heterogeneidade em relação aos níveis de conhecimento como um desafio, e que, por muitas vezes, não era considerada nos momentos de planejamento e práticas docentes. Uma prática recorrente era a de agrupar as turmas com base no desempenho dos alunos, por meio das classificações em turmas A, B e C. Os defensores desta crença⁷ acreditavam que, quanto mais homogêneos os níveis de conhecimento dos alunos, mais capazes eles seriam de avançar no mesmo ritmo.

Assim, tornou-se comum a utilização de um mesmo material por toda a turma, em que todos devem caminhar no mesmo ritmo. Caso um estudante não acompanhe o ritmo de sua turma, em alguns casos, seus familiares eram comunicados para buscarem uma ajuda para além da escola e, em casos alternativos, eram simplesmente deixados de lado e, ao final do ano letivo, eram retidos por não atingirem os conhecimentos mínimos para que pudessem avançar para turma seguinte.

⁷ Conferir discussão em CHALL, Jeanne Sternlicht. **The academic achievement challenge: What really works in the classroom?**. Guilford Press, 2002 e COLEMAN, James S. Equality of educational opportunity. **Integrated education**, v. 6, n. 5, p. 19-28, 1968.

Contudo, tal percepção é completamente equivocada, uma vez que diversos estudos no campo da psicologia da aprendizagem, sobretudo pelas contribuições de Vygotsky, têm revelado que o processo de aprendizagem é algo individual e interno ao sujeito, sendo a interação e troca com o outro fundamental para o processo de construção de novos conhecimentos.

Na atualidade, dois regimes predominam no modo de organizar as turmas do Ensino Fundamental da Educação Básica. No primeiro deles, o Regime Seriado, os estudantes são agrupados pelos seus níveis de aprendizagem – séries –, e passam pelo mesmo processo avaliativo ao longo do ano letivo, que resultam em um coeficiente de rendimento individual. Ao final de cada ano letivo, os estudantes que obtêm um coeficiente de rendimento individual satisfatório progredem para a série seguinte, caso contrário, são retidos na mesma série e são avaliados novamente ao final do ano letivo subsequente.

De acordo com Tiggemann (2010), o método da reprovação no Regime Seriado constitui um dispositivo disciplinar com dupla função: de um lado, almeja garantir a homogeneidade entre as turmas, seja em relação aos conhecimentos compartilhados entre os estudantes, seja na capacidade de novas aprendizagens; do outro, como um instrumento punitivo capaz de corrigir condutas e prevenir a propagação de hábitos nocivos aos demais estudantes.

O segundo regime, Ciclos de Ensino, surge como uma alternativa ao Regime Seriado, com o objetivo de melhorar os índices da Educação Básica combatendo a repetência e a evasão escolar, organizando as turmas em ciclos de aprendizagem e não possibilitando que ocorram repetências dentro de um mesmo ciclo. Dentre os principais argumentos do Regime de Ciclos de Ensino, está a reivindicação de um maior tempo para que os estudantes possam consolidar suas aprendizagens. Contudo, será que o oferecimento de mais tempo para consolidação dos conhecimentos já é o suficiente? O que pode ser feito quando os conhecimentos dos estudantes inseridos em uma mesma turma não são homogêneos?

É nessa direção que defendemos que, independentemente dos modos de organização do ensino nas turmas do Ensino Fundamental, é importante que o professor assuma uma perspectiva de que os estudantes têm conhecimentos diferentes e aprendem de formas diferentes. Para tal, discutiremos na subseção

seguinte um pouco acerca das contribuições da teoria sociointeracionista, sobretudo no âmbito educacional, uma vez que nos auxilia na compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir dos processos de mediação e interação social entre os sujeitos.

2.1. Heterogeneidade e mediação docente

Recorrendo a Meier e Garcia (2007, p. 24), o termo “mediar” surge como uma espécie de interação especializada entre o processo de aprendizagem e a autonomia para aprender, possibilitando que os sujeitos, posteriormente, sejam independentes no processo de construção do conhecimento. Para esses autores, o processo de mediação abrange diferentes áreas do conhecimento, possuindo especificidades e diferentes sentidos a depender de seu âmbito.

Na filosofia, por exemplo, o termo “mediação” é tido como um processo criativo, através do processo de passagem de um termo inicial para um termo final. Sócrates, por exemplo, em seu discurso, desenvolvia uma concepção de mediação existente nas relações sociais, as quais possibilitavam aos sujeitos, através do método dialógico, a passagem de um termo a outro.

Na Psicologia, a mediação é compreendida como um processo pelo qual o indivíduo interage com o mundo por meio de elementos intermediários, de modo qual o mediador recorre à utilização de elementos – signos e ferramentas – que favoreçam a sua atuação com o outro e, assim, contribua para o avanço no processo de conhecimento do outro. Desse modo, a mediação surge por meio das relações sociais, possibilitando que os pares possam atuar ativamente nos processos de interação e reflexão para a construção do conhecimento.

A teoria sociointeracionista, desenvolvida por Vygotsky (1991), defende que a aprendizagem ocorre por meio de um processo de atividades conjuntas nas relações sociais e colaborativas. Ou seja, a aprendizagem é construída socialmente através da interação com o outro, mediada principalmente pela linguagem. Dessa forma, o teórico defende que, para haver o desenvolvimento intelectual humano, torna-se fundamental a interação do sujeito com o outro, sendo a linguagem a principal ferramenta que

possibilitaria tal processo de interação. Ao relacionarmos a abordagem teórica com a temática da heterogeneidade de conhecimentos, percebemos que, ao longo do processo de interação com o outro, os sujeitos podem passar a construir novas percepções de mundo, (re)conhecendo, convivendo e respeitando as diferenças do outro, assim como refletindo sobre estratégias que os auxiliem a superar as desigualdades sociais ainda tão presentes em nossa sociedade.

A respeito do papel da linguagem, De Chiaro (2012), ao discutir sobre a perspectiva Vygotskyana, defende que a linguagem, além de possibilitar aos sujeitos a participação ativa na vida social, permite que os sujeitos construam novas experiências, compartilhem-nas e atribuam-nas sentido de modo coletivo e conjunto. Logo, torna-se fundamental que os docentes considerem as diversas heterogeneidades que se podem fazer presentes em suas turmas, estando atentos a desenvolver um ensino pautado em uma linguagem próxima à realidade de seus alunos, assim como em uma linguagem que favoreça a ampliação de suas visões de mundo, levando-os a refletir sobre si e sobre o papel que podem desempenhar na sociedade.

Outra grande contribuição da teoria sociointeracionista foi a apresentação do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991), ao refletir sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Essa teoria defende que os conhecimentos podem ser organizados em 3 diferentes zonas, a depender de cada sujeito. Na primeira zona, Zona de Desenvolvimento Real, localizam-se os conhecimentos dos quais os sujeitos possuem pleno domínio, de modo que sua aprendizagem já foi consolidada. Na segunda, Zona de Desenvolvimento Potencial, localizam-se os conhecimentos que os sujeitos, embora não consigam desenvolver com autonomia, são capazes de alcançar com a orientação e auxílio de um terceiro mais experiente. Já a última zona, a Zona de Desenvolvimento Proximal, seria a distância entre as duas zonas apresentadas anteriormente, isto é, o caminho a ser percorrido a partir da interação do sujeito com outros indivíduos que possibilitem o amadurecimento e consolidação de novos conhecimentos.

Uma das implicações dessa teoria para o âmbito educacional, pode-se dizer, é a importância de os docentes realizarem um levantamento inicial dos conhecimentos que seus estudantes possuem, seja por meio de atividades diagnósticas, seja por

outras estratégias. Assim, os docentes poderão identificar quais conhecimentos seus estudantes já consolidaram (Zona de Desenvolvimento Real), quais ainda não consolidaram, porém que são capazes de aprender com a mediação de um outro indivíduo (Zona de Desenvolvimento Potencial), dando início a pensar estratégias e traçar métodos que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem, isto é, atuar efetivamente em suas Zonas de Desenvolvimento Proximal. É nessa direção que Vygotsky (1991, p. 58) destaca:

Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação. (...) O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Ao dialogarmos sobre a mediação no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos em uma perspectiva sociointeracionista, torna-se crucial refletirmos sobre o processo de mediação docente, uma vez que identificamos uma relação estreita entre o processo de mediação e aprendizagem, visto que a mediação cria possibilidades para que os sujeitos tenham autonomia na construção de seus conhecimentos.

Ao longo do processo de intervenção na aprendizagem do outro, almejando facilitar o processo de aprendizagem de uma determinada informação, o mediador (professor) necessita ter clareza acerca dos conhecimentos de seu mediado (aluno), compreendendo quais conflitos cognitivos podem ser provocados e quais irão favorecer o avanço na aprendizagem dos sujeitos.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas, uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (Moran, 2007, p. 144-145).

Assim, reconhecemos a importância que o processo avaliativo assume ao longo do processo de ensino-aprendizagem, seja ele por meio de avaliações diagnósticas – desenvolvidas com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios –, ou formativas – desenvolvidas com o objetivo de identificar se os conhecimentos desenvolvidos ao longo do processo estão sendo consolidados ou não pelos

estudantes –, como valiosos instrumentos que poderão auxiliar os docentes em seus processos de planejamento e ensino.

No momento em que os docentes têm clareza acerca dos conhecimentos de seus alunos, podem recorrer à utilização de diferentes estratégias/metodologias, a depender da necessidade de cada estudante, de modo a desenvolver situações que favoreçam a aprendizagem de sua turma. Ao dialogarmos sobre a aprendizagem da língua escrita, essas noções se tornam cruciais, visto que determinadas situações de reflexão sobre a língua podem auxiliar no avanço dos conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita, respeitando suas formas, tempos e ritmos de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, compreendemos que o processo avaliativo também surge como um valioso recurso para que os docentes possam melhor atender à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita que possa vir a existir em sua sala de aula.

2.2. Práticas docentes para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos

Ao realizarem uma análise documental no banco de Teses e Dissertações da CAPES entre o período de 2010 a 2016, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) buscaram identificar as orientações didáticas para o trabalho das heterogeneidades no processo de alfabetização. Para o levantamento das pesquisas, utilizaram os descritores: “heterogeneidade”, “homogeneidade”, “heterogeneidade e educação”, “heterogeneidade e ensino”, “heterogeneidade e alfabetização” e “diversidade”. Após o emprego de dois critérios de distinção: (1) o trabalho tinha que versar sobre heterogeneidade e ensino de Língua Portuguesa; e (2) o nível de escolaridade tinha que se limitar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. De tal modo, chegaram a um total de 13 (treze) trabalhos, dos quais 10 (dez), que mais se aproximavam com os objetivos do estudo, foram selecionados.

A partir da leitura e preenchimento dos quadros de análise, com base nas categorias relativas aos tipos de heterogeneidade proposta por Leal, Costa e Silva (2023), foram identificados trechos nos trabalhos que se referiam a orientações didáticas que poderiam ser adotadas para contemplar as heterogeneidades ao longo

do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) organizaram em 6 (seis) categorias as orientações didáticas e as heterogeneidades que mais eram presentes nessas categorias.

Na primeira delas, *avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes*, as autoras identificaram as orientações referentes às ações dos docentes relativas à avaliação dos conhecimentos dos estudantes, visando identificar as necessidades da turma e planejar um ensino voltado para tais necessidades. Na consumação do cruzamento das orientações didáticas com os diferentes tipos de heterogeneidade, observou-se a contemplação das heterogeneidades individuais – ritmos de aprendizagem, experiências e trajetórias individuais –, e as heterogeneidades de percurso escolar – níveis de conhecimento, nível de escolaridade, idade e tipos de conhecimento. Os resultados de sua análise apontaram para a importância do desenvolvimento de um trabalho diversificado, respeitando as heterogeneidades e o compromisso dos docentes em buscar, através da consideração no planejamento e na avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, meios para superar as dificuldades em suas salas de aula.

Na segunda categoria, *estratégias de agrupamento dos estudantes*, foram identificadas as orientações relativas aos agrupamentos dos estudantes. As autoras defendem que os docentes, a depender de seus objetivos, podem lançar mão de várias formas de agrupamentos/ações, como “(...) considerar agrupar as crianças pelo mesmo nível de conhecimento; por níveis de conhecimentos diferentes, mas próximos entre si; fazer acompanhamento individual, dentre outros.” (Pessoa, Castro e Nascimento, 2023, p. 36). No cruzamento com as categorias dos tipos de heterogeneidade, foi identificada uma tendência de relacionar as variadas formas de agrupamentos/ações aos níveis de conhecimento. As heterogeneidades que se fizeram presentes foram as individuais – ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento e tipos de interesse –, e as heterogeneidades de percurso escolar – nível de escolaridade, idade e níveis de conhecimento.

Na terceira, *mediação dos professores e atitudes*, encontram-se as condutas que os docentes desenvolvem em suas salas de aula para atender às necessidades de seus alunos e de suas turmas em sua totalidade. Ao realizar o cruzamento das orientações didáticas com os diferentes tipos de heterogeneidade, observou-se a

contemplação das heterogeneidades sociais – religião –, individuais – ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento e tipos de interesse –, e as heterogeneidades de percurso escolar – nível de escolaridade, idade e tipos de conhecimento. Com isso, observa-se que a organização das turmas por meio de diferentes estratégias de agrupamentos para realização de uma atividade pode auxiliar os professores nas mediações que desenvolvem em sala de aula, desenvolvendo uma intervenção direcionada para cada grupo de crianças ou individualmente.

Na quarta, *ações relativas às diferenças sociais e culturais*, encontram-se as orientações didáticas que favorecem o desenvolvimento crítico e identitário dos estudantes, podendo, inclusive, contribuir para a redução do preconceito em relação às diversidades humanas. Nessa direção, as autoras afirmam que

A realização de um planejamento orientado desse modo faz com que a criança estabeleça relações entre o que está sendo aprendido na escola e aquilo que ela vive na sua comunidade. Assim, os estudantes se identificam e se reconhecem nas suas aprendizagens. Além disso, a motivação para a aprendizagem também pode ser verificada quando os estudantes aprendem algo que esteja voltado para o seu interesse (Pessoa, Castro e Nascimento, 2023, p. 42).

Ao realizarem o cruzamento das orientações didáticas com os tipos de heterogeneidade, foram encontradas as heterogeneidades sociais – classe social, religiosa e geracional –, percurso escolar – níveis de conhecimento –, e individuais – tipos de interesse.

Na quinta categoria, *gestão das turmas*, as autoras elencam as orientações didáticas que correspondem a ações que favoreçam o acompanhamento das crianças com suas dificuldades, para além do turno regular das aulas, de modo que elas possam superar suas dificuldades e todas tenham o direito de aprender garantido. Diferente das demais categorias, essa só esteve presente em 2 trabalhos: uma dissertação e uma tese. No cruzamento com os tipos de heterogeneidades, foram encontradas as heterogeneidades de percurso escolar – níveis de conhecimento –, e individuais – níveis de dificuldades de aprendizagem.

Por fim, na última categoria, encontram-se as *estratégias de planejamento das atividades*. Aqui, as autoras apontam o papel do planejamento no processo de acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem que existam em uma sala

de aula, possibilitando que os docentes lancem mão de outras estratégias e intervenções que favoreçam o avanço na aprendizagem de todos os seus estudantes. No cruzamento dessa categoria com os tipos de heterogeneidades, foram encontradas as heterogeneidades de percurso escolar – idade e níveis de conhecimento – e individuais – ritmos de aprendizagem.

Nessa direção, mais uma vez, observamos o papel do processo avaliativo para as práticas docentes, uma vez que ele possibilita que os professores possam adotar um acompanhamento sistemático na aprendizagem de seus estudantes e mobilizem estratégias/intervenções que favoreçam o avanço coletivo e individual de suas turmas.

Leal e Silva (2023) mapearam as estratégias de agrupamento que nove professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental utilizavam para lidar com a heterogeneidade dos estudantes quanto aos níveis de conhecimento. Para tal, as autoras analisaram o relatório de observação de 10 aulas de cada docente, totalizando 90 relatórios de aulas.

Em suas análises, as pesquisadoras evidenciam que, dentre as nove docentes, apenas cinco diversificavam com mais recorrência os modos de agrupar os estudantes em sala de aula, favorecendo a aprendizagem dos estudantes que tinham diferentes níveis de conhecimento sobre leitura e escrita. Assim, as autoras argumentam que o agrupamento de estudantes com níveis de conhecimento semelhantes pode favorecer a problematização dos conteúdos. Por outro lado, a formação de grupos com diferentes níveis de conhecimento também pode ser benéfica, ao promover tanto aprendizagens comuns quanto aprendizagens diversificadas, pois permite a mobilização de diferentes saberes, dependendo da intencionalidade pedagógica e da mediação realizada pelo professor.

Pode-se concluir que diferentes estratégias de agrupamento de estudantes podem impactar de forma positiva o processo de aprendizagem, desde que sejam acompanhadas por uma intencionalidade pedagógica clara e uma mediação adequada por parte do professor. O agrupamento de estudantes com níveis de conhecimento semelhantes pode aprofundar a problematização dos conteúdos, enquanto o agrupamento heterogêneo pode favorecer trocas de saberes e aprendizagens colaborativas. Dessa forma, o sucesso dessas práticas depende da forma como o professor conduz as interações e explora o potencial pedagógico dos

diferentes tipos de agrupamento. No que se refere às estratégias didáticas que podem favorecer o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos, Pessoa, Berford e Conceição (2023), ao analisarem como 2 professoras de turmas multisseriadas e 1 professora de uma turma ciclada lidavam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, evidenciaram que as docentes mobilizavam diferentes estratégias didáticas para atender às heterogeneidades de suas turmas, sobretudo nas orientações.

Nesse estudo, as pesquisadoras conseguiram identificar diferentes estratégias no que diz respeito às orientações das docentes e aos modos como as atividades eram desenvolvidas. Em relação às orientações, as docentes instruíam seus alunos individualmente, em pequenos grupos ou com toda a turma, a depender das atividades e reflexões que almejavam realizar. Quanto aos modos como as atividades eram desenvolvidas, as autoras organizaram em 6 categorias (Pessoa, Berford e Conceição, 2023, p. 175-177):

1. *Atividades iguais realizadas em pequenos grupos*: atividades realizadas tanto em duplas, quanto em pequenos agrupamentos formados por alunos que apresentavam níveis diferentes de domínio da escrita. Exemplos de atividades: Leitura e realização de fichas de atividades; organização de frases e produção de um livro.
2. *Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora*: atividades planejadas para todos os estudantes, mas que atendiam à heterogeneidade dos alunos através do atendimento individualizado da professora e/ou da ajuda entre os colegas. Exemplos de atividades: Leitura e construção de gráficos; leitura e interpretação de textos e produção de textos.
3. *Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos*: atividades planejadas para todos os estudantes, mas passíveis a adaptações, no comando dado pelas docentes e/ou nos recursos didáticos disponibilizados aos estudantes. Exemplos de atividades: Contação de história; leitura compartilhada de texto e confecção de gráfico.
4. *Atividades realizadas no grande grupo*: atividades planejadas para todos os estudantes, independente de hipótese de escrita. Exemplos de atividades: Leitura de palavras; roda de poesia e confecção de cartaz.
5. *Atividades de casa iguais*: atividades planejadas para todos os estudantes, independente de hipótese de escrita. Exemplos de atividades: Leitura e interpretação de texto; produção de texto e responder a questões com perguntas.
6. *Atividades de casa diversificadas*: atividades planejadas para um grupo específico de estudantes, a depender tanto dos conhecimentos dos estudantes, quanto das reflexões que as docentes almejavam mobilizar. Exemplos de atividades: Treino do G e do J; treino do B e do gênero textual anúncio; leitura de fichas e escrita de caligrafia.

Ao longo de suas análises, as autoras afirmam que é possível propor uma mesma atividade para todos os estudantes de uma turma e contemplar a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes, desde que o docente diversifique os comandos e/ou recursos didáticos de modo a favorecer a participação de todos. As autoras concluem defendendo a necessidade de os professores diversificarem as estratégias didáticas desenvolvidas em seus modos de ensinar, para que se possa garantir a aprendizagem de todos os estudantes, uma vez que existem modos diversos de aprender. Desse modo, torna-se explícita a necessidade de os docentes terem clareza acerca dos conhecimentos de seus alunos, para que possam mobilizar diferentes estratégias a fim de favorecer o avanço em suas aprendizagens.

Silva (2023), em sua dissertação, investigou o tratamento da heterogeneidade de leitura e escrita em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tal, a autora realizou uma análise documental, objetivando analisar as concepções subjacentes às políticas e programas em âmbito nacional voltados para a alfabetização – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Política Nacional de Alfabetização (PNA), Programa Tempo de Aprender, e Programa Criança Alfabetizada –, e as suas implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, os resultados apresentados pela autora evidenciaram que Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada apresentam uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo a alfabetização enquanto um processo multifacetado, defendendo ações que favoreçam a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Tais políticas também apresentam sugestões e exemplos de atividades diversificadas – sobretudo situações lúdicas –, que partem do pressuposto que os estudantes estão em constante processo de reflexão sobre o funcionamento do SEA e, nesse sentido, podem auxiliar os estudantes a avançarem em seus conhecimentos e se alfabetizarem.

No que diz respeito ao tratamento da heterogeneidade no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada, é evidenciado que ambos consideram o aluno enquanto sujeito diverso, com ritmos, vivências e necessidades particulares, que precisam ser consideradas no fazer docente. Nesse

sentido, também são apresentadas estratégias que favorecem o atendimento à heterogeneidade ao longo do processo ensino-aprendizagem, como a constante realização de avaliações e a consideração dos conhecimentos dos estudantes acerca da escrita, a prática de agrupamentos entre os estudantes a depender dos objetivos didáticos e do perfil da turma – sejam características comportamentais, sejam afinidades entre os estudantes –, a mediação docente – no sentido de realizar atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, respeitando os ritmos e tempos dos estudantes –, assim como a diversificação dos tipos de atividades propostas em sala de aula pelos docentes, possibilitando que cada aluno possa avançar em suas aprendizagens.

Já em relação à Política Nacional de Alfabetização e ao Programa Tempo de Aprender, lançados em 2019, conclui-se que assumem uma concepção de alfabetização como um código, com ênfase no ensino da segmentação de fonemas e treino das correspondências entre grafemas e fonemas. Além disso, desconsideram aspectos fundamentais para que se possa garantir o atendimento à heterogeneidade dos estudantes, uma vez que apresentam encaminhamentos uniformes, que não consideram a diversidade de necessidades dos estudantes e não mobilizam situações que possam favorecer o desenvolvimento do senso crítico e de cidadania. Por fim, a autora conclui alertando para o retrocesso dessas duas últimas políticas de alfabetização, sobretudo pelo viés homogeneizador calcado pela compreensão de todos sujeitos enquanto iguais, que podem aprender por meio de estratégias uniformes.

É nessa direção que, a partir da pesquisa de Silva (2023), torna-se evidente que, muitas vezes, a concepção sobre alfabetização assumida pelas políticas de alfabetização e defendida pelos docentes poderá impactar (ou não) na garantia do atendimento à heterogeneidade presente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na busca por outros estudos que nos pudessem auxiliar a compreender as possíveis relações entre heterogeneidade e prática docente, sobretudo nas estratégias didáticas adotadas pelos docentes de modo a favorecer o atendimento à heterogeneidade, chegamos à dissertação de Santana (2019). Em sua pesquisa, o autor objetivou analisar as práticas didáticas de duas professoras do Ensino

Fundamental – uma do 1º ano e outra do 3º ano –, a fim compreender quais situações didáticas as docentes mobilizavam a fim de articular o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em turmas com estudantes em diversas hipóteses de escrita.

Para alcançar tal objetivo, o pesquisador desenvolveu entrevistas semiestruturadas com as docentes com a finalidade de entender como percebiam a heterogeneidade de conhecimentos em suas turmas. Também, observou 10 encontros em cada uma das turmas selecionadas e ministrou atividades diagnósticas de leitura e escrita de palavras, de modo a construir um panorama geral das turmas em análise.

Os resultados apresentados por Santana (2019) evidenciaram que ambas as docentes observadas realizavam atividades voltadas para o ensino do SEA e produção de textos. Contudo, eram raras as vezes em que a professora do 3º ano aproveitava essas atividades para mobilizar situações que levassem os estudantes a refletir sobre o SEA – apesar de a atividade diagnóstica desenvolvida pelo autor revelar que pouco menos da metade da turma ainda estava se apropriando do SEA. Em contrapartida, a docente do 1º ano, em todas as situações envolvendo o trabalho com produção de textos escritos com os estudantes, explorava conhecimentos acerca do SEA.

No que diz respeito à dimensão do tratamento à heterogeneidade de níveis de conhecimento dessas turmas, o autor identificou que as docentes desenvolviam tanto ações que favoreciam a participação de todos estudantes, quanto ações que já não a favoreciam. Em relação às primeiras, o pesquisador destaca o atendimento individualizado aos estudantes e à promoção da autoestima dos estudantes em processo de alfabetização. Quanto às segundas, o autor apresenta situações em que as docentes realizavam agrupamentos entre os estudantes, mas não estavam atentas a garantir a interação dos alunos entre si. Também houve atividades das quais embora todos estudantes participassem, não era garantido o favorecimento de aprendizagens que possibilitassem o avanço individual de cada aluno.

Assim, para Santana (2019), ainda que as docentes reconheçam a heterogeneidade de suas turmas e lancem mão de algumas estratégias para tratar tal

fenômeno, a análise dos dados evidenciou que as docentes possuíam muitas dificuldades em mediar e favorecer a interação entre os estudantes, para que pudessem socializar seus saberes e problematizar os conhecimentos entre seus pares.

Diante disso, observa-se, a partir da pesquisa de Santana (2019), a importância de os docentes não só estarem atentos a realizar diferentes estratégias didáticas que garantam o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos de suas turmas, mas também promover situações que favoreça a troca de saberes entre os pares e o avanço na aprendizagem entre os estudantes.

A pesquisa de Silva (2019) também traz reflexões acerca da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética. Em sua tese, a autora analisou as relações entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de Recife e de Lyon, e a progressão das aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, o locus de sua pesquisa foi composto por 3 turmas do Ensino Fundamental de Recife (1º, 2º e 3º ano), e uma turma do Curso Preparatório (CP) na cidade de Lyon, na França. Quanto ao percurso metodológico, Silva (2019) realizou entrevistas semiestruturadas com as docentes, observou 15 encontros em cada uma das turmas do Ensino Fundamental e 5 encontros na turma do CP. Também realizou atividades diagnósticas com os estudantes das turmas de Recife e analisou os cadernos de classe dos alunos de Lyon.

De modo geral, os resultados apresentados pela autora revelam que, na escola francesa, enquanto a maioria dos estudantes já iniciavam o primeiro ano do ciclo de aprendizagens com hipóteses silábicas e alfabéticas, compreendendo que a escrita representa a pauta sonora das palavras, no Brasil, em muitas situações, esse cenário só conseguia ser vislumbrado no início do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Diante disso, a autora pontua sobre a importância e a necessidade de políticas públicas que levem em consideração a compreensão do SEA desde as turmas da Educação Infantil.

No que diz respeito às práticas docentes, a pesquisadora observou que todas as docentes tentaram instituir ações que contemplassem os eixos de leitura e escrita em suas práticas, assim como a heterogeneidade de suas respectivas classes, divergindo o enfoque e o modo de trabalhar com esses aspectos em sala e nas tarefas.

Das quatro professoras analisadas, três (exceto a professora da turma do 1º ano) demonstravam conhecer bem seus estudantes e reconhecer quais conhecimentos eles já sabiam e quais precisavam aprender para que pudessem avançar em suas aprendizagens sobre a escrita. Em relação à professora do 1º ano, a hipótese que a pesquisadora levanta é o fato de a docente, embora ser a mais experiente entre os demais sujeitos, possuir uma formação profissional menos atualizada e, possivelmente, ser constantemente interpelada por concepções mais tradicionais em relação ao processo de alfabetização e letramento, concepções essas que advêm de sua formação inicial. No caso das demais professoras, demonstravam uma maior atenção à necessidade de se pensar práticas docentes que considerem a heterogeneidade de suas turmas. É nessa direção que reconhecemos a importância dos cursos de formação continuada para formação da figura docente, de modo a possibilitar o acesso a novos saberes que poderão lhe auxiliar no desenvolvimento de suas práticas.

Já em relação ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética, seu estudo revelou que o atendimento aos diferentes conhecimentos do saber fazer sobre a leitura e a escrita dos aprendizes aconteceu por meio da mobilização de posturas, gestos profissionais, gestos didáticos e esquemas profissionais.

Embora as professoras adotassem os mesmos esquemas profissionais em seus fazeres – isto é, todas as docentes observadas realizavam agrupamentos, atividades diferenciadas, entre outros –, a maneira como efetivavam em suas práticas nunca era igual, visto que também estava vinculada a outros fatores, sobretudo aos conhecimentos que essas docentes possuíam de seus alunos sobre o que eles já haviam consolidado ou precisavam aprender para que pudessem avançar em suas aprendizagens sobre a escrita.

Assim, com base nos dados apresentados pela autora, percebemos a importância de identificar bem os conhecimentos dos estudantes acerca do SEA, compreendendo o que eles já sabem e o que precisam aprender em relação aos tipos de conhecimentos sobre o SEA para continuar se desenvolvendo em seu processo de formação discente, como também estar atento aos encaminhamentos e intervenções que os docentes desenvolvem em suas salas de aula, visto que impactam diretamente no processo de apropriação e consolidação da escrita alfabética dos estudantes.

Desse modo, no momento em que um professor assume uma postura de sujeito mediador no processo de aprendizagem de seus estudantes, é necessário que ele assuma diversas posturas para atender às heterogeneidades de conhecimentos em sua turma, como, por exemplo, reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de sua sala de aula, considerando que cada aluno tem um ritmo, um estilo de aprendizagem e um contexto socioeconômico e cultural diferente, que, certamente, são elementos que podem impactar em sua aprendizagem; criar um ambiente colaborativo, promovendo atividades que incentivem o trabalho em grupo, onde os alunos possam compartilhar conhecimentos e ajudar uns aos outros; estabelecer um ambiente de relações positivas, mantendo uma comunicação aberta e transparente, criando um ambiente seguro onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias e dúvidas; assim como diversificar os métodos de ensino e os materiais didáticos para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

2.3. Heterogeneidade e o contexto pandêmico: reflexos na alfabetização

A pandemia da COVID-19 e o isolamento social, iniciado em março de 2020, tornaram o cenário educacional ainda mais desafiador, uma vez que as aulas presenciais precisaram ser suspensas e medidas emergenciais precisaram ser adotadas em um curto prazo de tempo, objetivando minimizar os impactos que a pandemia poderia ocasionar na educação nacional.

Como discutimos anteriormente, houve fatores que minimizaram os impactos da pandemia na educação, como o fácil acesso às Tecnologias de Informação e

Comunicação (TICs), apoio familiar, boa infraestrutura para participar dos encontros virtuais e, sobretudo, condições que viabilizassem a dedicação integral do aluno ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), dada a conjuntura de crise econômica.

O estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Bof, Basso e Dos Santos, 2022) traz dados alarmantes sobre os reflexos da pandemia na alfabetização nacional. Diante dos dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil, promovida pelo Inep no ano de 2020, os resultados da avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos de 2019 e 2021, e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos períodos pré e pós-pandemia, defrontamo-nos com um cenário em que as desigualdades em relação ao domínio da leitura e escrita tornam-se ainda mais significativas quando são levados em consideração fatores como as regiões geográficas, os entes federativos, o local de residência – se rural ou urbano –, e a raça/cor das crianças. Nessa direção, a pesquisa revela que houve severas desigualdades na oferta de estratégias de ensino e aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais entre escolas, redes de ensino, regiões e unidades federativas.

As regiões Norte e Nordeste concentraram o quantitativo de escolas públicas que não adotaram nenhuma estratégia de ensino durante as suspensões das aulas presenciais em 2020. Em relação às estratégias adotadas pelas escolas/secretarias de educação para a continuidade das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de fechamento das escolas, observou-se que as mais adotadas foram a disponibilização de materiais de ensino/aprendizagem impressos para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (95,9%), e a disponibilização de materiais de ensino/aprendizagem na internet (71,3%). Contudo, nas escolas da rede pública, houve um baixo percentual de escolas/secretarias que ofereceram um treinamento aos pais e aos alunos para uso dos materiais ao longo do ensino não presencial (21,2%), o que indica que muitos estudantes/famílias podem ter apenas recebido materiais de forma avulsa, sem um direcionamento sobre como utilizá-los, o que pode ter comprometido a aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização. O estudo ainda revela que

(...) houve um aumento expressivo do percentual de crianças de 7 e 8 anos de idade que não sabem ler e escrever em 2021 e 2022, após o ano escolar pandêmico de 2020. Segundo os dados da Pnad-c, de um patamar de aproximadamente 13% em 2019/2020, o percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever subiu para 21,2% em 2021 e 26,7% em 2022. O aumento foi verificado em todas as regiões e unidades da Federação. Verificam-se desigualdades significativas no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever quando se comparam os estados das regiões Nordeste e Norte com os das demais regiões. Além disso, os resultados comparativos pré e pós-pandemia (2019-2022) indicam que houve um aumento na desigualdade entre as unidades federativas, após a pandemia. A diferença entre os estados com o maior e o menor percentual de crianças que não sabem ler e escrever em 2019 era de cerca de 26 p.p., crescendo para 35 p.p. em 2022 (Bof, Basso e Dos Santos, 2022, p. 271).

Para melhor compreender este cenário, quando levadas em consideração outras variáveis, como a localização dos domicílios (rural ou urbano) e raça/cor, são encontrados dados ainda mais alarmantes. O percentual de crianças entre 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever no ano de 2022 foi de 39,9% no meio rural, e de 24,4% no meio urbano. Já o percentual de crianças negras (pretos e pardos) entre 7 e 8 anos que não sabem ler no ano de 2022 foi de 31,1%, enquanto para o caso de crianças brancas, de 20,6%.

Assim, os dados apresentados revelam severas consequências da pandemia da COVID-19 na educação nacional, as quais precisarão ser levadas em consideração quando se pensar em políticas/programas públicas(os) futuras(os), sobretudo para superação de problemas históricos, como o baixo quantitativo de estudantes alfabetizados, se levadas em consideração a localização da área da habitacional ou escolar da criança e a sua raça/cor, para que os impactos possam ser minimizados e o direito à alfabetização seja garantido a todos os sujeitos.

Um estudo que analisou a questão da alfabetização e heterogeneidade no contexto pandêmico foi a dissertação de Mota (2021). Em sua pesquisa, a autora buscou analisar as estratégias que foram utilizadas por três professoras alfabetizadoras do município de Amargosa/BA para fomentar a interação entre estudantes com conceitualizações distintas sobre a escrita no contexto do ERE durante a pandemia.

Inicialmente, a pesquisadora almejou desenvolver sua pesquisa na rede municipal de ensino. Contudo, no período em que a coleta foi realizada, apenas as escolas da rede privada haviam adotado o ERE, já alertando para o surgimento de

possíveis discrepâncias entre o perfil de saída dos estudantes que vivenciaram o período pandêmico nas redes públicas e privadas de ensino.

No que se refere aos instrumentos metodológicos adotados, devido às peculiaridades do momento vivenciado que dificultavam o contato físico entre os sujeitos, foram realizados questionários abertos e entrevistas semiestruturadas virtuais com as 3 professoras – uma professora do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e duas professoras do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a observação de 4 aulas remotas em cada uma das 3 turmas, totalizando 12 observações.

Ao longo de sua dissertação, Mota (2021, p. 73) dialoga sobre os desafios que o momento de isolamento social trouxe não somente aos estudantes, por demandarem acesso aos recursos digitais e uma boa rede de conexão – e auxílio dos responsáveis quando necessário –, mas também aos docentes, que, em sua grande maioria, não tiveram formações adequadas e precisaram se familiarizar em um curto tempo às ferramentas digitais – gravando aulas, editando vídeos, acessando plataformas de ensino, produzindo materiais didáticos digitais, entre outros. Desse modo, tal contexto desembocou no adoecimento – não só físico, como mental –, de muitos docentes, sobretudo ao fato estarem em um constante processo de autocobrança e reflexão sobre sua prática, questionando-se se suas aulas estariam surtindo algum efeito no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, se havia algo que poderia aperfeiçoado em sua prática, atravessados pela sensação de fracasso e insuficiência.

Outro ponto discutido pela pesquisadora é a necessidade de a heterogeneidade – independentemente do contexto vivenciado – ser vista pelos docentes como uma vantagem pedagógica para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo os diferentes níveis de conceitualização dos estudantes e direcionando o trabalho pedagógico de modo que a heterogeneidade seja um elemento potencializador de ganhos por meio da interação e troca de saberes entre os estudantes.

Nessa direção, defendemos ser de extra importância a necessidade de os professores terem clareza acerca dos conhecimentos de seus estudantes e mobilizarem em sala de aula situações que favoreçam os momentos de troca entre os

alunos. Desse modo, o conhecimento já consolidado por um determinado grupo de estudantes pode representar um desafio para um outro grupo, sendo a interação entre os estudantes a chave para discutir problemas e mobilizar soluções, por meio do diálogo e das trocas de experiência, favorecendo até mesmo a construção de novos saberes para todos os estudantes envolvidos.

Quanto aos seus resultados, a autora estabelece que o processo de alfabetização sofreu sérios danos, uma vez que as aulas passaram a ser remotas em um cenário de escassez de propostas que possibilitassem a interação entre os sujeitos envolvidos, acentuando ainda mais o distanciamento na relação aluno/professor.

A análise dos questionários abertos, entrevistas semiestruturadas e observações desenvolvidos pela pesquisadora revelaram uma controvérsia entre o dizer e o agir das docentes. Embora os sujeitos da pesquisa relatassem reconhecer que o fenômeno da heterogeneidade se constituía como uma característica inerente às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, necessitando de uma maior atenção para poder favorecer o avanço de cada estudante em seu conhecimento, todas as professoras conduziram suas aulas de modo semelhante: utilizaram o livro didático e realizaram atividades avulsas com todos os estudantes, homogeneizando suas turmas.

Assim, Mota (2021) conclui que embora as professoras reconhecessem a heterogeneidade em relação aos níveis de conhecimento de suas turmas como uma vantagem pedagógica para ensinar a ler e a escrever, apresentavam grandes dificuldades em considerá-la no planejamento e na realização de situações didáticas virtuais. Diante disto, observa-se a relevância que as formações continuadas de professores assumem na garantia do atendimento às dificuldades vivenciadas pelos docentes.

Na busca por outras pesquisas que tratem sobre os impactos do Ensino Remoto Emergencial na educação no processo de alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais, chegamos ao estudo de Pereira e Moises (2023). Aqui, os autores buscaram descrever, por meio do levantamento bibliográfico de 10 artigos, os impactos da pandemia no processo de alfabetização de crianças brasileiras registradas na literatura no período de 2020 a 2022.

Ao longo de seu processo de análise dos dados, os autores observam que, na migração do processo de ensino presencial para a modalidade remota, o nível de aprendizagem dos estudantes nacionalmente decaiu drasticamente, devido aos problemas do próprio processo de migração. Contudo, a pandemia acentuou as desigualdades existentes nas sociedades, de forma que os atores econômicos, com consideráveis privilégios e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), logram a minimização dos efeitos pandêmicos à curto prazo mediante a continuidade educacional do EAD, contrapondo-se, pois, aos atores econômicos mais vulneráveis, que desproviavam de tais recursos.

Os dados nos alertam para a necessidade de não naturalizarmos o apartheid educacional já sinalizado por Moraes (2012) ao dialogar sobre a coexistência de dois sistemas educacionais: um para as classes socioeconômicas mais favorecidas e o segundo para as classes populares. Dessa forma, torna-se urgente que os sistemas educacionais públicos se comprometam em garantir a recomposição da aprendizagem nas possíveis lacunas que a pandemia possa ter acentuado, para que tais desigualdades não continuem perdurando ao longo das próximas gerações.

Uma outra pesquisa que também investigou os impactos da pandemia da COVID-19 para a alfabetização das crianças, a partir da análise bibliográfica, foi a de Santana e Osti (2023). Em seu estudo, as autoras buscaram compreender, a partir da análise bibliográfica de artigos, livros e notas técnicas produzidos ao longo do período pandêmico, as consequências da pandemia da COVID-19 para a alfabetização das crianças. Inicialmente, as autoras observam que não houve mudanças estruturais necessárias – sobretudo nas redes de ensino da educação básica pública –, para que o ensino presencial passasse a ser realizado no formato remoto, mediado pelas tecnologias digitais.

Os resultados de suas análises mostraram que os docentes foram uma das categorias profissionais mais afetadas com o distanciamento social, tendo em vista que tiveram que reinventar as suas práticas pedagógicas para adequá-las ao ensino remoto. Muitas das dificuldades encontradas pelos docentes ao longo deste período poderiam ter sido mitigadas caso, ao longo da pandemia, houvesse ocorrido uma maior oferta de políticas de formação de professores que garantisse condições mínimas adequadas para o enfrentamento dos desafios advindos do ERE.

Neste sentido, demonstra-se essencial oferecer momentos formativos para professores e alunos acerca do letramento digital, pois as ferramentas digitais de informação e comunicação correspondem a materiais relevantes para todas as modalidades de ensino, por poderem incentivar e favorecer o aprendizado (Santana e Osti, 2023, p. 9).

Por conseguinte, as autoras defendem que a falta de interação presencial com o professor alfabetizador também impactou negativamente a aprendizagem de leitura e de escrita de muitos alunos, tendo em vista que muitos estudantes estudavam em locais inadequados e não possuíam o apoio e a mediação necessária para que pudessem desenvolver suas atividades, avançando em seu processo de alfabetização.

Mesmo o ERE não atingindo com eficiência o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, é importante que reconheçamos que, dentre as alternativas do período vivenciado, a modalidade correspondeu a uma das únicas viáveis a manter o vínculo entre a escola e os estudantes, reduzindo os índices de retrocesso e evasão escolar. Para a atualidade, cabe maior investimento em políticas públicas que favoreçam a superação dos impactos negativos provocados pela COVID-19 e garantam uma educação de qualidade para todos os alunos.

Todavia, reconhecemos que todas as políticas públicas educacionais são perpassadas por diferentes concepções de sociedade que se almeja formar. Nessa direção, em nosso próximo capítulo, abordaremos uma breve história sobre a alfabetização no Brasil e como as diferentes concepções sobre o processo de alfabetização podem impactar a aprendizagem dos estudantes em processo de aquisição da escrita e leitura.

3. REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Historicamente, ao se tratar da alfabetização no Brasil, a discussão sempre girou em torno de qual maneira/método seria o mais apropriado para que os estudantes pudessem consolidar os seus conhecimentos. Entretanto, hoje devemos reconhecer que a alfabetização é, antes de mais nada, uma questão social, política e, sobretudo, de poder, uma vez que poderá impactar diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim, torna-se fundamental que compreendamos a questão da alfabetização sempre vinculada aos fatores culturais, sociais e políticos.

No Brasil, as discussões que tratam da alfabetização implicam no uso de determinados termos que nos permite refletir sobre o que, de fato, podemos considerar como “estar alfabetizado”. Ao final do século XIX, por exemplo, durante o início do processo de independência do Brasil, houve a proibição ao voto pelas pessoas analfabetas: “[...] consideravam alfabetizadas pessoas capazes de escrever seu próprio nome” (Silva et al., 2007 p. 20). Nessa conjuntura, uma simples habilidade era considerada requisito mínimo para alguém ser avaliado como um sujeito alfabetizado: saber escrever e/ou ler o seu próprio nome. Para muitos, essa tarefa era impossível de ser cumprida, visto que, durante este período a maior parcela da população era pobre e eram escassas (para não dizer nulas) as políticas públicas que garantissem o ensino para todos. Desta maneira, a simples aprendizagem de escrita do nome era um grande diferencial na sociedade.

Tendo em vista que, na atualidade, contamos com uma boa literatura que pontua, de forma direta ou indireta, a história da alfabetização no Brasil (Frade, 2005. Mortatti, 2019. Mortatti; Frade, 2014. Soares, 2016), apresentaremos na seção seguinte algumas concepções acerca do processo de alfabetização que fizeram (e ainda fazem) parte das práticas escolares em nosso país. Buscamos abordar sobre os principais métodos de alfabetização e o material utilizado para alfabetizar para, posteriormente, dialogar sobre as mudanças epistemológicas no campo da alfabetização a partir dos estudos com bases teóricas construtivistas, como a psicogênese da língua escrita e os estudos de letramento.

3.1. Alfabetização e seus “métodos”

Partindo da definição de “*métodos de alfabetização*” apresentada por Soares (2016, p. 16), entendemos os métodos enquanto “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. Dessa forma, vale lembrar que a autora defendia que os docentes deveriam criar os seus próprios métodos – ou metodologias, no plural –, isto é, caminhos que lhe auxiliaria nas escolhas e no planejamento que os professores assumem em suas salas de aula. Contudo, no momento em que o método passa a ser compreendido enquanto algo rígido, que restringe a capacidade de criação e reflexão docente, estabelecendo um passo a passo que deve ser rigorosamente seguido, tal cenário passa a ser fortemente criticado não somente pela autora, como também por diversos pesquisadores em educação, sobretudo por estes que escrevem esta dissertação.

Nessa direção, torna-se crucial compreender que um método não se refere apenas a um caminho para alfabetizar ou uma fórmula infalível, mas um conjunto de possibilidades e decisões metodológicas relacionadas ao “como fazer”, objetivando alcançar a alfabetização dos estudantes. Essas decisões metodológicas devem estar de acordo com os conteúdos e objetivos de alfabetização estabelecidos pelo professor, assim como com as necessidades de aprendizagens dos estudantes, sendo diretamente influenciadas pela compreensão que o professor tem sobre os processos cognitivos que seus alunos realizam ao longo do processo de alfabetização, quando esses tentam compreender o funcionamento do SEA, as normas ortográficas da língua escrita e seu funcionamento social. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) afirmam que:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à Psicologia Genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam ‘através’ dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

A leitura acerca da história e da natureza dos métodos de alfabetização no Brasil mostra que, por muito tempo, permaneceu viva a luta entre métodos sintéticos e os métodos analíticos (Soares, 2016). Porém, seja ele partindo das “*partes*” –

métodos sintéticos – ou partindo do “*todo*” – métodos analíticos –, nenhuma dessas abordagens foi capaz de provocar resultados efetivos no que diz respeito a uma nova visão hegemônica acerca do ensino da escrita e leitura. Semelhantemente, o cenário do analfabetismo no Brasil não apresentou significativas mudanças diante dos rompimentos e descontinuidades ocasionados pela transição destas abordagens metodológicas.

Os métodos sintéticos privilegiam as correspondências fonográficas e partem das partes – unidades menores –, para o todo, privilegiando memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, foi o que diferenciou os métodos que surgiram a fim de analisar as correspondências estabelecidas entre a fala e sua representação escrita. Nessa perspectiva, esses métodos compreendem que os alunos somente são capazes de aprender o “código” da escrita “(...) copiando, copiando, copiando, sem pensar.” (Morais, 2012, p. 35). Prezando a memorização e a repetição, acredita-se que se o aluno se apropriar da técnica da escrita irá se alfabetizar. Dentro dos métodos sintéticos encontramos os métodos alfabético, fônico e silábico.

No método alfabético, a unidade mínima de análise é a letra. Nesse método, as letras do alfabeto eram apresentadas aos estudantes, geralmente iniciado com as vogais, em seguida os encontros vocálicos e por fim as consoantes. Após a apresentação das letras, inicia-se o processo de juntar umas às outras, formando-se as sílabas ou partes que dão origem às palavras. Para que sejam capazes de ler e escrever, defende-se que os estudantes devam, inicialmente, decorar todas as letras do alfabeto para, em um segundo momento, serem capazes de juntá-las e formarem sílabas ou segmentos de palavras e, por fim, perceber que esses elementos podem se transformar em uma palavra. Os principais materiais utilizados nesse método são as Cartas de ABC e os silabários. Foi no exercício desse método que se criou o procedimento da soletração ainda muito presente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de um modo geral, objetivando decifrar as letras que compõem as palavras.

Ao analisar os aspectos positivos e negativos do método alfabético, percebe-se que uma de suas vantagens é que os estudantes aprendem o próprio nome das

letras do alfabeto, remetendo a pelo menos um dos fonemas que elas podem representar na escrita. Entretanto, no momento de leitura das palavras, defende-se que é necessário pronunciar o nome de cada letra para realizar a junção das partes, e por fim, formar a palavra. Esse processo transformava o ato de ler em um percurso bastante complexo e demandava uma abstração muito grande dos estudantes. Tal fato se dá porque, no momento em que são pronunciados os nomes das letras, pode-se encontrar um som que não pertence à sílaba ou palavra lida, como, por exemplo, na palavra “casa”, que possui as consoantes “c” e “s”, letras cujos sons diferem da pronúncia de seus nomes.

Tente imaginar a abstração necessária ao aprendiz, para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana”. Talvez por isso tenham sido criados outros alfabetos, como o alfabeto popular de regiões do nordeste: a, bê, cê, dê, ê, fê... lê, mê, nê, etc., que ajudam a eliminar algumas sobras de sons, na hora da junção de letras. Assim, se poderia soletrar, com menos sacrifício: “bê-a-ba, nê-a-na, nê-a-na = banana” (Frade, 2005, p.24).

No método fônico, a unidade mínima de análise é o fonema. Neste método são ensinadas as relações entre as letras e sons, para que os estudantes sejam capazes de relacionar as palavras oralizadas com a escrita. Cada letra é aprendida como um fonema que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino das letras, existe uma sequência que deve ser respeitada, partindo das relações diretas entre fonema e grafema, a partir do trabalho com letras que possuem apenas um único fonema (ou vice-versa), como são os casos das letras B, D, F, M..., para em um segundo momento partir para as relações mais complexas, como é o caso da letra C, que apresenta 2 fonemas. Os principais materiais utilizados neste método são as cartilhas que contêm os sons a serem ensinados e, em alguns casos, um painel com sua configuração de boca necessária para emissão dos sons.

No entanto, ao chegar nas relações mais complexas, os estudantes encontram dificuldades para realizar o processo de codificação e decodificação proposto pelo método, visto que algumas letras podem apresentar diversos fonemas ao depender de sua posição na palavra, assim como existem situações em que um fonema pode ser representado por várias letras. Frade (2005, p. 26) exemplifica: “o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente)”. Neste sentido,

o método não auxilia os estudantes que estão se alfabetizando a realizarem o processo de codificação e decodificação proposto por ele.

No método silábico, a unidade mínima de análise é a sílaba. Neste método são apresentadas “palavras-chaves”, que possuem uma sílaba em destaque que se pretende ensinar sistematicamente através das famílias silábicas. Em um segundo momento, é apresentada uma nova palavra com uma nova sílaba em destaque, contendo sílabas da família silábica vista anteriormente, permitindo que se formem novas palavras partindo apenas das sílabas já apresentadas aos estudantes. O principal material utilizado neste método são as cartilhas que, em sua grande maioria, iniciam-se apresentando as vogais e seus encontros para, em um segundo momento, sistematizar as famílias silábicas. Nas cartilhas desse método, é comum encontrar textos artificiais e curtos, criados para ensinar a ler e escrever, cujos sentidos dependem das sílabas a serem ensinadas.

Dentre os aspectos positivos e negativos desse método, percebemos que uma de suas vantagens é a de, ao trabalhar com as sílabas, oportunizar que os estudantes percebam que, no ato da fala, pronunciamos sílabas e não sons separados, como acontece nos dois métodos apresentados anteriormente. Entretanto, a grande maioria do material trabalhado nesse método são textos artificiais “fabricados” objetivando o treino das sílabas, textos esses que, muitas vezes, estão esvaziados de sentido e/ou sequer favorecem o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

Em uma outra direção, encontramos os métodos analíticos, que partem do todo para as partes menores e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração proposto pelos métodos sintéticos. Segundo Frade (2005, p. 22), “[...] esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua”. Assim, nesses métodos, são tomadas como unidades de análise a palavra, a frase e o texto. Dentro dos métodos analíticos encontramos o método de palavração, sentencição e global de contos.

No método de palavração, tem-se a ênfase na palavra. Nesse método, é apresentado um grupo de palavras aos estudantes e, a partir dessas palavras, são instruídos a identificar e copiar palavras. Posteriormente, são ensinados a decompor as palavras em sílabas e estas, por fim, em fonemas. Diferente do método silábico, as

palavras não são apresentadas obrigatoriamente no início do processo de análise, mas são aprendidas globalmente e não obedecem ao princípio “palavras mais fáceis para palavras mais difíceis”, mas, sim, palavras selecionadas a partir do significado que elas podem representar para os estudantes. De acordo com Frade (2005, p. 33), “como principais desvantagens, aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra”.

No método de sentencição, tem-se a ênfase na frase. Nesse método, é apresentada uma sentença aos estudantes e que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Uma outra estratégia utilizada nesse método é a comparação entre palavras, modo através do qual são isolados elementos conhecidos pelos estudantes, para que sejam capazes de ler e escrever novas palavras. Quanto às desvantagens relacionadas a esse método, assemelha-se às desvantagens indicadas para o anterior, visto que os docentes correm o risco de empenharem muito tempo com o ensino da memorização e pouco dar atenção para a análise das palavras.

Por fim, temos o método global de contos que apresenta a ênfase no texto, modo através do qual se pretende priorizar o sentido, através de textos que são “lidos” e memorizados durante um período, estabelecendo uma progressão na fragmentação das frases que são analisadas, de palavras e por fim, das sílabas. O principal material utilizado neste método são os chamados “pré-livros”. Nesses materiais,

Os textos não apresentavam problemas de simplificação na escolha das palavras, mas os autores procuravam contemplar os principais casos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico do Português. No entanto, mesmo defendendo a concepção de linguagem como um fenômeno global, os textos dos livros ainda não manifestam a mesma linguagem presente em textos autênticos, como o das histórias infantis (Ibidem, p. 36).

Contudo, assim como nos demais métodos aqui apresentados, nesse também encontramos desvantagens. A principal delas é o fato de os alunos não serem instruídos à realização dos movimentos de decodificação, compreensão e reflexão dos textos, isto é, ao desenvolvimento de uma leitura plena, que os oportunize perceber as possibilidades de sentido do texto, mesmo que parcialmente. Uma outra desvantagem reside na autossabotagem inconsciente cometida pelo docente, uma vez que, ao instruir seus alunos a memorizar os textos, não possibilita que,

posteriormente, seja capaz de perceber se seus estudantes conseguem, de fato, decodificar os contos e historietas analisados ou se apenas memorizam os textos.

Na busca por um ponto de intersecção entre os métodos aqui discutidos, identificamos que, além de compreenderem a alfabetização enquanto domínio de uma mera atividade de codificação e decodificação, nenhum deles favorece o atendimento à heterogeneidade. Tal assertiva se fundamenta no fato de que todos os métodos compreendem os estudantes enquanto sujeitos homogêneos, que aprendem em ritmo e tempo iguais – salvo aqueles que, caso não conseguissem acompanhar a turma, deveriam repetir exaustivamente os mesmos exercícios até conseguirem aprender –, não levando em consideração suas singularidades, sejam elas sociais, culturais ou individuais.

Além disso, os métodos também são calcados na percepção do aluno enquanto um mero reproduzidor dos conteúdos escolares, não garantindo que esse estudante seja capaz de ler e produzir textos criticamente, assim como fazer uso destes conhecimentos em sua vida social, para além do ambiente escolar.

Assim, nesse estudo, defenderemos a condição “estar alfabetizado” sob um olhar a partir da *alfabetização na perspectiva do letramento* (Leal et al., 2020; Morais, 2012; Soares, 2016 e 2020), compreendendo que, para que se alcance tal, é necessário que os estudantes não só leiam e produzam textos com autonomia, mas que sejam capazes de fazer o uso da escrita – enquanto instrumento cultural utilizado na interação com mais variadas situações sociais de comunicação – para atender às demandas sociais de dentro e fora da escola. Nessa direção, no próximo tópico, dialogaremos acerca da contribuição dos estudos com bases teóricas construtivistas e do letramento para compreensão do processo de alfabetização e letramento.

3.2. Alfabetização e suas novas perspectivas

Até os anos de 1980, no âmbito dos estudos educacionais, o pensamento de caráter comportamentalista era predominante. Nessa abordagem teórica, os autores defendem que é possível moldar o comportamento dos sujeitos através de punições e recompensas, de modo a alcançar um resultado esperado.

No âmbito da alfabetização, Barzotto (2009, p. 157) argumenta que existia uma ênfase na consideração de aspectos ligados ao comportamento do aluno e do professor, de modo a perceber alheios ao processo de apropriação do SEA os comportamentos cognitivos do discente. Assim, existia uma crença hegemônica que, para aprender a ler e a escrever, as crianças deveriam desenvolver uma “maturidade para a lectoescrita”, isto é, possuir uma boa coordenação motora fina, ter noções de lateralidade, realizar discriminação visual e auditiva, entre outras habilidades.

Com isso, a alfabetização ao longo desse período se resumia a um processo relativamente curto, dedicado ao ensino-aprendizagem dos signos utilizados no sistema alfabético e de seu uso, como também na realização de incansáveis exercícios de prontidão, que permitissem que os docentes acompanhassem o desenvolvimento de seus alunos e identificassem se estavam preparados ou não para aprender a ler e a escrever.

Em meados dos anos de 1980, a partir das contribuições da epistemologia genética de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é desenvolvida a teoria psicológica da Psicogênese da Escrita, ocasionando uma mudança paradigmática no campo da alfabetização, sobretudo na forma de se compreender o processo de aquisição da língua escrita dos estudantes. Nessa teoria, as autoras rompem com o paradigma tradicional que compreendia os estudantes como “tábulas rasas” a serem preenchidas, e passam a defender que o processo de apropriação da escrita ocorre seguindo diferentes “etapas”, de maneira que o conhecimento dos alunos acerca da escrita vai evoluindo gradativamente, até que eles percebam o funcionamento da língua e compreendam as relações entre os grafemas e fonemas.

Mais ainda, pode-se dizer que o mais inovador dessa teoria é que ela passa a compreender o aluno enquanto sujeito construtor do seu conhecimento, considerando-se os conhecimentos prévios que os estudantes trazem sobre o uso e o funcionamento da língua, mesmo antes de entrarem no ambiente escolar. Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) dialogam que:

[...] o sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Neste ponto, já passamos a perceber os indícios que as autoras deixavam acerca da necessidade de os docentes começarem a refletir sobre a heterogeneidade de conhecimento dos seus estudantes sobre a escrita, a fim de compreender o que pode ser feito para que seus alunos superem seus conflitos cognitivos e possam avançar em suas aprendizagens. Dessa maneira, o “erro” na escrita do estudante que, antes, deveria ser evitado, agora passa a ser um indicador ao professor, para que ele possa compreender de que forma seu estudante está pensando a escrita e, assim, auxiliar-lhe a pensar estratégias que favoreçam o seu avanço.

Em relação ao funcionamento da língua escrita, Ferreiro (2011) afirma que a língua pode ser compreendida de duas formas muito diferentes, sendo a primeira, entendida enquanto um código de transcrição gráfica das unidades sonoras – a perspectiva assumida pelos métodos tradicionais –, ou como, segundo a autora defende, um sistema de representação da linguagem. Dentre os argumentos trazidos pela autora, tem-se o fato de que, no momento em que os sujeitos recorrem à utilização das escritas de tipo alfabético para se comunicar, ao registrarem, representam as diferenças entre os significantes, e não entre os significados. Desta forma, a autora defende que

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionar sobre a natureza das unidades utilizadas (Ferreiro, 2011, p. 18).

Partindo dessa compreensão, Morais (2012) afirma que, a partir da escrita espontânea dos estudantes sobre aquilo que eles almejam representar, é possível identificar duas questões conceituais que nortearão o seu processo de compressão sobre o SEA: **o que** a escrita representa/nota? **Como** a escrita cria representações/notações? Desta forma, ao longo deste processo de reflexão, os estudantes vão construindo hipóteses sobre o funcionamento da língua.

Na primeira delas, a *hipótese pré-silábica*, os estudantes ainda estão levantando hipóteses sobre o que a escrita nota, em processo de descobrir que registra, na verdade, a pauta sonora das palavras. Muitas vezes, em um momento mais inicial, ao serem solicitadas que realizem escrita de um determinado substantivo, registram através de desenhos (significado) e não através escrita da palavra

(significante). Posteriormente, ainda nesta hipótese, à medida que passam a conviver e refletir sobre escrita nos contextos escolares e social, os estudantes passam a compreender que, para escrever, é necessário utilizar símbolos, isto é, letras.

Ferreiro e Teberosky (1999) dialogam que, ao longo deste estágio, enquanto os estudantes refletem sobre o SEA, passam a construir diferentes hipóteses em relação ao funcionamento da língua escrita. Um exemplo dessas hipóteses é a “*hipótese da quantidade mínima*”, através da qual o sujeito acredita que, para realizar o registro de alguma palavra, é necessário utilizar um quantitativo mínimo de letras. Uma outra hipótese seria a “*hipótese da variedade*”, através da qual se acredita que não se pode realizar o registro de sequências de sílabas iguais para registrar palavras diferentes e, assim, passam a variar o registro na posição das letras para que possam registrar palavras diferentes.

Segundo Morais (2012, p. 40), outra característica marcante na passagem por esta hipótese é o “*realismo nominal*”, momento em que os estudantes atrelam características físicas ou funcionais dos objetos ao seu registro escrito. Assim, “[...] o aprendiz pensa que formiga deve ser escrita com poucas letras, porque “ela é pequeninha”, ao passo que boi deve ter muitas letras, já que “é um animal muito grande”.

Seguindo o processo de reflexão sobre as duas questões conceituais norteadoras, Morais (2012, p. 41) dialoga que, no momento em que os estudantes passam a compreender que o que a escrita registra é a pauta sonora das palavras, ocorre um grande salto em suas hipóteses sobre o SEA e os estudantes atingem uma nova hipótese, a *hipótese silábica*. Uma das marcas características dessa hipótese é que, no momento de leitura das palavras registradas pelos estudantes, embora não haja um planejamento de colocar uma determinada quantidade de letras em função da quantidade de sílabas das palavras, os estudantes realizam “ajustes” objetivando esgotar as letras utilizadas, seja através “[...] da repetição ou do alongamento de sílabas ou de partes de sílabas orais”.

Para diversos teóricos (Ferreiro e Teberosky, 1999; Morais, 2012; Soares, 2020), essa hipótese é costumeiramente dividida em dois subgrupos. No primeiro, conhecido por *hipótese silábica quantitativa* ou sem valor sonoro, o estudante passa a registrar ao menos uma letra para cada sílaba. Porém, as letras registradas não

possuem relações com os fonemas presentes na sílaba. No segundo, conhecido por *hipótese silábica qualitativa* ou com valor sonoro, os estudantes já começam a desenvolver a capacidade de fonetização, percebendo, nas sílabas, fonemas que podem ser representados por letras que as compõem. Assim, as letras utilizadas em seus registros passam a ter uma relação direta com o significante escrito e, de modo geral, registram os sons que mais se destacam na pronúncia das sílabas. Todavia, Soares (2020, p. 99) sinaliza que

Embora já escrevam as sílabas das palavras usando letras com valor sonoro, as crianças não conseguem ler o que escreveram sem o apoio das figuras. Diante de OAE (tomate) ou de AAUA (maracujá), dizem o nome das letras, mas não são capazes de identificar nas letras as sílabas.

Assim, ao longo desta hipótese passam a ocorrer diversos conflitos cognitivos nos estudantes, como, por exemplo, no momento em que se deparam com a escrita de palavras monossílabas e registram apenas uma letra, ou quando palavras com sílabas diferentes são escritas da mesma forma – no caso hipotético de registrarem AA para “pata”, porém já compreendem que “pa” e “ta” não são as mesmas sílabas, logo não poderiam ter registrado apenas “AA”. Deste modo, os estudantes passam a criar novas hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e avançar em seus conhecimentos sobre o SEA.

No momento em que os estudantes percebem que, em variadas situações, é necessário utilizar mais que uma letra para fazer o registro da sílaba presente nas palavras, Morais (2012, p. 44) defende que ocorre uma mudança radical na forma como a questão do **como** é formulada pelo estudante, fazendo com que ele precise “[...] refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba”. É justamente neste momento que os estudantes alcançam uma nova hipótese sobre a língua escrita, a *hipótese silábico-alfabética*.

Soares (2020, p. 109) argumenta que, durante esse estágio, ocorre um avanço qualitativo no momento que os estudantes começam a identificar mais fonemas e os relacionar com as letras que os representam, sobretudo no momento em que “[...] percebe[m] que o som de algumas sílabas podem ser segmentados em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta em um avanço quantitativo – a[s] criança[s] usa[m] mais de uma letra para essas sílabas”. Desta maneira, torna-se imprescindível

o domínio de novas correspondências grafofônicas para que os estudantes possam avançar para a hipótese seguinte.

Posteriormente, quando estas correspondências passam a se fazer mais presentes na produção dos estudantes, compreende-se que ele alcançou a *hipótese alfabética*. Em respeito às questões **o que** e **como**, Morais (2012) dialoga que, nesta hipótese, os estudantes já são capazes de respondê-las inconscientemente, registrando em suas escritas, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Contudo, ainda nessa hipótese, é comum encontramos desvios de omissões de letras ou ortográficos na escrita dos estudantes. Quando tais erros podem ser superados, entende-se que o estudante alcançou a última hipótese de escrita, a *hipótese ortográfica*.

Ao longo do processo de reflexão sobre o SEA, Morais (2012, p. 34 e 35) defende a importância de os docentes mobilizarem diferentes tipos de situações que possam favorecer o avanço dos estudantes, dentre elas, atividades que conduzam o estudante a compreender propriedades do funcionamento do SEA, atividades de leitura e produção de textos, como também atividades de consciência fonológica.

Desse modo, ao longo desta trajetória, os estudantes vão refletindo sobre diferentes propriedades do SEA, como ao fato de que as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras e nunca levam em consideração as características físicas ou funcionais de seus referentes no mundo; também ao fato de as letras possuírem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro, a depender da situação em que seja registrada; e, claro, ao fato de que certos sons podem ser notados por mais de uma letra.

No trabalho com leitura e produção de textos envolvendo situações reais de produção, os estudantes, mesmo antes de estarem alfabetizados e tendo o professor como leitor – no caso de livros com palavras – e escriba, têm a oportunidade de não só refletir sobre os usos e funções da língua, como também compreender alguns princípios do funcionamento de nossa língua escrita que irão auxiliá-los em seu processo de alfabetização, como, por exemplo, o fato de que de geralmente lemos e escrevemos as palavras no sentido da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Em relação ao trabalho com a consciência fonológica, Morais (2012 e 2019) e Soares (2020) defendem a importância de mobilizar situações, desde a educação infantil, que levem os estudantes a refletir sobre a dimensão sonora das palavras, sobretudo por meio de jogos e brincadeiras.

De forma genérica, o termo consciência fonológica tem sido utilizado para referir-se à habilidade em analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que a compõe. Operacionalmente, a consciência fonológica tem sido estudada a partir de provas, visando avaliar a habilidade do sujeito, seja para realizar julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença), seja para isolar e manipular fonemas e outras unidades suprasegmentares da fala, tais como sílabas e rimas (Barrera; Maluf, 2003, p. 492).

Embora o trabalho com a consciência fonológica seja primordial para os estudantes que estão em hipóteses mais iniciais de escrita avançarem, Morais (2019, p. 52) defende que não só o tipo de operação cognitiva como também a atividade metafonológica podem variar e, conseqüentemente, implicar em uma maior ou menor dificuldade para os estudantes que se encontram em hipóteses de escrita distintas.

Nessa direção, o autor apresenta alguns tipos de atividades de consciência fonológica que podem ser desenvolvidas ao longo do ensino da escrita alfabética, como

- Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- Produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- Segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas);
- Contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- Sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- Isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra;
- Inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituir a sílaba ou fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final). (Morais, 2019, p. 51).

Dessa forma, o trabalho com atividades de consciência fonológica torna-se favorecedor a todos os estudantes, a depender das operações metacognitivas que são solicitadas, uma vez que pode auxiliar os estudantes na reflexão sobre as questões de compreensão do SEA **o que e como**.

Dentre as questões discutidas até o dado momento, vale ressaltar que alcançar a hipótese ortográfica não é sinônimo de estar alfabetizado, dado que somente o domínio do SEA não garante que o estudante consiga fazer o uso da escrita e da

leitura para atender às demandas sociais de dentro e fora da escola. É nessa direção que os estudos desenvolvidos sobretudo por Magda Soares (Soares, 2020, p. 27) apontam para uma estreita relação entre a alfabetização e o letramento, sendo o segundo entendido como a capacidade de realizar o uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais que a envolvem, necessitando que os sujeitos desenvolvam diferentes habilidades, como por exemplo: (1) a capacidade de ler ou escrever para informar-se ou informar, interagir com outros sujeitos, imergir no imaginário ou estético, ampliar conhecimentos, orientar-se, etc; (2) interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; (3) desenvolvimento de atitudes de inserção efetiva no mundo letrado, possuindo interesse e prazer em ler e escrever, utilizando a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de formas diferenciadas a depender das circunstâncias, dos objetivos ou do interlocutor.

Dessa forma, embora a alfabetização e o letramento envolvam processos cognitivos e linguísticos distintos, não sendo pré-requisito para que o outro ocorra, defendemos a importância de ensinar os estudantes a lerem e conhecerem os sons que as letras representam, à medida que possam recorrer ao uso da leitura e da escrita para participarem ativamente das situações cotidianas que as envolvem. Assim, ao longo do processo de alfabetização e letramento, torna-se crucial que os estudantes interajam com os mais diversos gêneros textuais (orais ou escritos), de modo que sejam instrumentalizados a lê-los e produzi-los posteriormente, nas mais diversas situações de suas vidas sociais, sempre que necessário.

Na discussão sobre alfabetização na perspectiva do letramento, outra publicação bastante relevante é o estudo de Leal et al. (2020), que aborda as dimensões do processo de alfabetização. Em seu estudo de caso, as autoras buscaram refletir sobre as práticas docentes no Ciclo de Alfabetização, a partir da análise de 10 aulas de uma professora do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, buscando compreender quais dimensões da alfabetização eram priorizadas e os modos como eram abordadas, assim como as interseções entre o ensino da leitura e escrita e a abordagem de diferentes componentes curriculares.

Para tal, as autoras, inicialmente, dialogam sobre as três diferentes concepções de alfabetização que vêm permeando e polarizando, na atualidade, o debate brasileiro

sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as políticas de formação de professores. Na primeira, a concepção tradicional – ou sintéticas, com a prevalência dos métodos alfabético ou fônico –, o alfabeto é considerado um código a ser memorizado e os alunos são vistos como tábulas rasas que “recebem” os conhecimentos que seus professores julgam ser adequados.

A segunda concepção, alfabetização por imersão no letramento, influenciada pelos estudos sobre letramento e o construtivismo, o processo de alfabetização deixa de ser considerado como algo que deveria ser apenas memorizado e o aluno torna-se o centro do processo, passando a interagir com práticas de leitura e de escrita que vão além da alfabetização formal. Contudo, nessa concepção, não ocorre um ensino sistemático do SEA, não garantindo que os estudantes sejam capazes de ingressar plenamente no mundo da escrita (Leal et al., 2020, p. 44).

Por fim, na última, alfabetização na perspectiva do letramento, o processo de alfabetização passa a ser compreendido como multifacetado, envolvendo diferentes dimensões do trabalho pedagógico, dimensões essas que contemplam a apropriação e reflexão sobre o SEA, como também a inserção dos estudantes nas práticas de leitura e escrita que ocorrem dentro e fora da escola. Nessa concepção, valoriza-se o ensino do SEA por meio de atividades problematizadoras, que façam com que os estudantes reflitam sobre o funcionamento da língua em diferentes situações de interação. Diferente das demais concepções, nessa, as atividades não são focadas na memorização e repetição de elementos sonoros, bem como não corre nenhum tipo de controle quanto à composição das sílabas e palavras a serem refletidas.

Após a análise das observações, as autoras identificaram que a docente dedicava maior parte do seu tempo pedagógico para o ensino do SEA, buscando articular diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, seja por meio de atividades que eram destinadas à reflexão sobre palavras, seja por atividades de produção de textos individuais e leitura livre ou em voz alta pelas crianças. Assim, embora houvesse uma priorização do ensino do SEA, também havia um trabalho voltado para o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos (Leal et al., 2020, p. 47).

No que se refere aos recursos didáticos utilizados, observou-se que a docente buscava variar os recursos didáticos de suas aulas, havendo tanto recursos que

favoreciam o ensino do SEA, quanto recursos portadores de textos diversificados, que enfatizavam tanto a exploração dos conteúdos textuais, quanto as estratégias cognitivas de leitura e de escrita (Leal et al., 2020, p. 48).

Em conclusão, as autoras observam que embora a professora dedicasse maior parte de seu tempo para o ensino do SEA, a docente considerava necessário o ensino da leitura e produção de textos desde o início da alfabetização, almejando que seus estudantes pudessem adquirir a autonomia enquanto leitores e produtores dos mais variados gêneros de texto, envolvendo situações reais de produção. Diante disso, percebemos a relevância dos docentes que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – independentemente das turmas em que estão inseridos –, estarem atentos a articularem na organização de seu tempo pedagógico os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, de modo a favorecer uma participação plena nas situações em que se faça necessário o uso da língua, em diferentes espaços de interação.

4. METODOLOGIA

Este trabalho estuda questões particulares de uma realidade que não pode ser quantificada ou reduzida à operacionalização de variáveis, mas têm significados, valores, motivos e atitudes a serem trabalhadas. Deste modo, diante das perguntas que esta pesquisa busca responder e aos procedimentos que foram adotados, este estudo apresenta uma abordagem qualitativa (Minayo, 2014). No entanto, ao longo da análise dos dados, também foram considerados dados quantitativos, que serviram de apoio para uma discussão mais ampla e fundamentada sob a perspectiva qualitativa.

Para a autora, o método qualitativo tem por finalidade o estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Assim, a adoção da abordagem qualitativa permite ao pesquisador

(...) desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo (Ibidem, p. 57).

Outros autores como Córdova e Silveira (2009) estabelecem que as pesquisas qualitativas apresentam o foco nos processos e aprofundamento na compreensão de um grupo social e não na quantificação de resultados. Assim, como, neste trabalho, buscamos analisar as práticas docentes⁸ no tocante à heterogeneidade de conhecimento em relação aos processos de escrita desenvolvidas em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, reconhecemos que a abordagem qualitativa melhor se aproxima aos nossos objetivos.

Quanto aos procedimentos, adotamos o estudo de caso. Para as autoras Lüdke e Andre (2013), a escolha pelo estudo de caso deve se dar quando busca-se estudar algo singular em profundidade, por se tratar da análise de um acontecimento

⁸ Os professores selecionados fazem parte de uma pesquisa maior, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa, intitulado “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”.

que se destaca, que se constitui numa unidade dentro de um sistema mais amplo, dando aporte para uma delimitação mensurada. No estudo de caso, ao situar o contexto histórico e social em que os sujeitos estão situados, o pesquisador objetiva compreender o que há nele de mais essencial e característico.

Em convergência com Yin (2001), reconhecemos que

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (Yin, 2001, p. 27).

Na mesma direção, Minayo (2014) afirma que os estudos de caso apresentam relações causais entre intervenções e situações da vida real, levando-se em consideração o contexto em que as ações ou intervenções são desenvolvidas. Assim, compreendemos que embora nossa pesquisa trate de um caso em particular, esperamos que nossos resultados possam contribuir para uma melhor compreensão do processo de alfabetização e apresentar estratégias que garantam o avanço no conhecimento sobre a escrita de cada estudante.

4.1. Definição do campo e dos sujeitos da pesquisa

A escolha por pesquisar as práticas de 2 professores em turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental se justifica por ser esperado que, nessa etapa de escolaridade, os estudantes já tenham consolidado seu processo de alfabetização. Além disso, como havíamos mencionado anteriormente, os estudantes que, no desenvolvimento do período de coleta deste estudo – ano de 2023 –, se encontravam em turmas do 3º e 4º ano, vivenciaram parte de seu processo de alfabetização ao longo do período pandêmico, o que consideramos um elemento fundamental para ampliarmos a compreensão sobre como a pandemia favoreceu a presença de maiores diversidades quanto ao domínio da escrita em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que se refere à escolha pelo quantitativo de 2 professores, 1 (uma) para cada ano analisado, deu-se com o objetivo de construção de dados que nos permitissem realizar aproximações e distanciamentos a partir dos dados coletados,

a fim de melhor compreender como o fazer docente pode impactar positivamente no processo de aquisição da língua escrita dos estudantes, possibilitando que cada estudante avance em seu ritmo.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas na cidade do Recife. A escolha por pesquisar em escolas da cidade do Recife se deu por dois motivos: o primeiro é o fato deste estudo, como já mencionamos anteriormente, estar inserido em uma pesquisa maior, intitulada “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”, modo pelo qual estão sendo realizados estudos de casos em escolas da Região Metropolitana da Cidade do Recife (RMCR). O segundo se deu ao fato de as escolas estarem situadas em uma localização mais estratégica para o deslocamento do pesquisador ao campo.

A primeira escola está localizada próxima ao Centro de Abastecimento e Logística de Pernambuco (CEASA) – Recife, sendo uma grande parcela dos estudantes filhos dos comerciantes informais que atuam no CEASA. O entorno da escola é marcado por uma forte atividade econômica, o que impacta diretamente a busca por matrículas nesta unidade educacional. A maioria das crianças possuem um perfil socioeconômico baixo, e existe um histórico de violência e criminalidade nesta comunidade.

O espaço físico da escola possui 7 (sete) salas de aula, que são destinadas a turmas do Grupo V da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde; à noite, possui uma turma de Educação de Jovens e Adultos modulada (módulos 1, 2 e 3). Todas as salas de aula são amplas, climatizadas, possuem acesso à rede Wi-Fi, uma televisão de 50 polegadas e armários que são utilizados para guardar o material de uso dos docentes e dos estudantes. A escola possui cerca de 355 alunos matriculados, sendo 170 no turno matutino, 170 no vespertino e 15 estudantes no turno da noite. É composta, ainda, por 1 (uma) biblioteca ampla, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais, 1 (uma) sala da diretoria/secretaria, 1 (uma) sala da coordenação, 1 (um) pátio interno que também é utilizado como refeitório, 1 (um) pátio externo que é utilizado nas atividades de brincadeiras no recreio, 1 (uma) quadra pequena descoberta e 1 (uma) cozinha.

Nesta escola, acompanhamos a turma do 3º ano da professora P3, que

possui 49 anos, é formada em Pedagogia e é especialista em Educação Ambiental, atuando como professora desde 2003. No ano de 2009, tornou-se professora efetiva na Rede Municipal do Recife, atuando em turmas desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Nos últimos 5 anos, tem se identificado mais com as turmas do fim do ciclo de alfabetização, assumindo preferencialmente turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A segunda escola está localizada no bairro de Areias – Recife, possuindo majoritariamente crianças das classes populares com pais que trabalham formalmente. Nos últimos anos, tem aumentado o número de estabelecimentos do setor terciário nos arredores da escola, sobretudo grandes redes de atacarejo, ocasionando uma alta procura por vagas para estudantes.

O espaço físico da escola possui 6 (seis) salas de aula, que são destinadas a turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde; à noite, possui uma turma de Educação de Jovens e Adultos modulada (módulos 1, 2 e 3). Todas as salas de aula são amplas, climatizadas, possuem acesso à rede Wi-Fi, uma televisão de 50 polegadas e armários que são utilizados para guardar o material de uso dos docentes e dos estudantes. A escola possui cerca de 265 alunos matriculados, sendo 130 no turno da manhã, 120 no turno da tarde e 15 estudantes no turno da noite. É composta ainda por 1 (uma) biblioteca ampla, 1 (uma) sala de recursos multifuncionais, 1 (uma) sala da diretoria/secretaria, 1 (uma) sala da coordenação, 1 (um) pátio interno, que também é utilizado como refeitório, 1 (uma) quadra pequena descoberta que é utilizada uma vez por semana por cada turma para atividades recreativas e 1 (uma) cozinha.

O professor P4 possui 40 anos e atua na turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Possui formação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco e é especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, atuando como professor desde 2007. No ano de 2013, tornou-se professor efetivo das redes municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes, atuando preferencialmente em turmas do Ensino Fundamental. Nos últimos 5 anos, tem se identificado mais com as turmas após o ciclo de alfabetização, assumindo preferencialmente turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

No que diz respeito a questões de infraestrutura, embora as turmas sejam

de escolas distintas, são bastante semelhantes. As salas de aula são amplas, climatizadas e bem iluminadas, possuem armários, televisão de 50 polegadas com acesso à internet fixada na parede e bancas bem conservadas e enfileiradas de frente para o quadro. Acima dos quadros, estão dispostos alfabetos com as letras bastão e cursiva, maiúsculas e minúsculas, bem como informativos gerais ao lado do quadro sobre o horário de saída para o lanche e cuidados de higiene pessoal.

O único ponto divergente entre as duas salas de aula é a presença do mural da “centopeia da leitura” fixada em uma das paredes na turma do 3º ano. A “centopeia da leitura” foi uma estratégia de incentivo à leitura criado pela P3, formada pelo nome dos estudantes da turma organizados em uma coluna e, ao lado de seus nomes, existe uma centopeia com 30 (trinta) partes de seu corpo a ser preenchida, cada parte representando uma de suas patas. Cada vez que os estudantes iam à biblioteca e levam um livro emprestado para ler em casa, na semana seguinte, antes de devolverem o livro, a professora chama cada estudante em frente ao quadro e faz algumas perguntas gerais em voz alta sobre o livro, como: “sobre o que falou a história? Quais foram os personagens principais? Como foi o final da história? Você recomendaria esse livro para outra criança ler?”. Caso o estudante consiga responder as perguntas, ele recebe uma das patas faltosas da centopeia para colar em sua centopeia. Ao final do ano, os estudantes que conseguissem preencher por completo sua centopeia, receberiam uma premiação surpresa pela professora.

4.2. Procedimentos de produção e análise de dados

Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram realizadas 2 entrevistas semiestruturadas – apêndice A – com cada um dos sujeitos da pesquisa, objetivando construir o perfil das(os) docentes, como também analisar quais estratégias as(os) docentes relataram desenvolver em suas turmas, objetivando a viabilização da aprendizagem de seus estudantes, respeitando (ou não) a heterogeneidade de escrita em sua turma.

A escolha pela entrevista do tipo semiestruturada se justifica, conforme orienta Moreira e Caleffe (2006, p. 169), pela possibilidade de, ao longo do processo de entrevista, o entrevistador, mesmo utilizando elementos da entrevista estruturada

como um roteiro de perguntas, ter a liberdade de adicionar, modificar ou antecipar as perguntas que iria realizar a seu entrevistado, a depender do andar do processo de entrevista. De acordo com Nisbet e Watt (1980, p. 22 apud Bell, 2008, p. 159), “as entrevistas apontam dados importantes, mas revelam apenas como as pessoas percebem o que acontece – e não necessariamente o que na verdade acontece”, se fazendo necessário muitas vezes a adoção de outros instrumentos.

Deste modo, também foram realizadas observações sistemáticas sequenciais em campo – 10 em cada turma, apêndice B – durante o primeiro semestre de 2023, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No decorrer das observações, utilizamos um caderno de registros como recurso complementar para enriquecer o processo de análise dos dados.

Sobre as observações sistemáticas, Moreira e Caleffe (2006, p. 195) afirmam que, diferentemente das observações participantes, o pesquisador não se envolve com os participantes do estudo. Isto é, assume o papel de observador não participante e evita interromper o comportamento dos sujeitos para buscar esclarecimentos. Assim, a observação sistemática nos possibilitará chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos estudados, permitindo assim a coleta de dados em situações que seriam impossíveis de se obter caso fossem estabelecidas outras formas de levantamento de dados.

Nesta pesquisa, a observação se constituiu como um dos principais instrumentos de coleta de dados, pois, além de envolver variadas fontes, o observador, ao longo do processo de investigação, pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados. Além do registro das observações por meio de filmagens e fotografias, também realizamos anotações em caderno de campo, visto que, assim como Vianna (2003, p. 58) alerta, ao longo do processo de observação, o pesquisador jamais deverá depender exclusivamente de sua memória, visto que, no momento de análise, poderá deixar passar situações preciosas para sua pesquisa.

Além disso, realizamos minientrevistas – apêndice C – ao longo das observações, buscando melhor compreender situações observadas e retirar dúvidas que possam surgir ao longo do processo de investigação.

Também realizamos uma atividade diagnóstica retirada do caderno de avaliações do PNAIC (Brasil, 2012), aplicada com os estudantes das turmas de 3º e 4º ano no início e ao final das observações: diagnose de leitura de palavras e escrita de palavras com apoio de imagem, objetivando a construção de um panorama geral em relação às hipóteses de escrita das turmas e identificar quais são os estudantes que ainda estão se apropriando do SEA, como também os seus possíveis avanços ao final das aulas observadas.

Para organização e tratamento dos dados coletados em campo, utilizamos a análise de conteúdo, visto que nos permitiu tornar replicáveis e válidas as inferências que realizamos a partir da análise das práticas das docentes, por meio das três fases propostas por Bardin (2016): 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Sobre a análise de conteúdos, as autoras Kripka, Scheller e Bonott (2015) afirmam que esta abordagem

(...) tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto das mensagens ou os efeitos dessa mensagem (Kripka; Scheller e Bonott, 2015. p. 65).

Quanto ao processo de análise, utilizamos a análise de conteúdo categorial, uma vez que, dentre os processos de análise propostos por Bardin (2016), consideramos que este processo nos auxiliou a alcançar os objetivos deste estudo de maneira mais eficaz e rápida, dado que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2016, p. 148). Assim, a análise de conteúdos categorial nos possibilitou realizar inferências a partir das práticas observadas e suas repercussões para avanço da apropriação do SEA dos estudantes.

Inicialmente, transcrevemos e organizamos os dados coletados através das observações das aulas em quadros, tomando como categorias iniciais de análise as que foram utilizadas por Pessoa, Berford e Conceição (2023), ao observar as atividades realizadas em sala de aula, os materiais utilizados durante as aulas e as formas de organização do trabalho pedagógico.

5. A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA

Para darmos início à discussão, consideramos fundamental apresentarmos as turmas dos docentes observados e revelarmos o quanto suas turmas eram heterogêneas no que diz respeito aos níveis de conhecimentos em relação à apropriação do SEA no início das nossas observações.

A turma da professora P3 é composta por 24 estudantes matriculados. Destes estudantes, 1 (um) era portador de Osteogênese Imperfeita tipo 1, acompanhando os estudos via regime especial, modo qual a professora, em parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenadora, elaboravam atividades que eram entregues quinzenalmente aos familiares do estudante e 1 (um) estudante nunca havia frequentado as aulas desde o início do ano letivo. Quanto aos demais 22 estudantes, todos apresentaram uma frequência regular ao longo das observações. Destes 22 estudantes regulares, um estava em processo de investigação de autismo e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), contudo, como o estudante possuía bastante autonomia em sala de aula e o quantitativo de estagiários de apoio à inclusão em sala de aula estava defasado em relação ao número de crianças com deficiência da escola, o estudante não tinha prioridade para ter um estagiário lhe auxiliando em sala de aula.

A turma do professor P4 é composta por 22 estudantes matriculados, contudo apenas 18 são assíduos – embora no dia da diagnose inicial todos estudantes estivessem presentes. Destes, três eram estudantes com deficiência, sendo dois estudantes com autismo nível 1 e um estudante com TDAH, com ênfase na desatenção, ambos com laudo. Embora os estudantes tenham demonstrado bastante autonomia para realização das atividades quando orientados, na sala de aula não existia nenhum estagiário de apoio à inclusão, uma vez em que o quantitativo de estagiário na unidade escolar era muito baixo e nas outras turmas existiam estudantes que demandavam maior atenção. Contudo, consideramos que a presença de um estagiário de apoio à inclusão seria bastante positiva, uma vez que nem sempre o professor, ao longo das observações, conseguia dar uma atenção individualizada aos estudantes.

Antes de iniciarmos as observações sistemáticas em cada uma das turmas acompanhadas, realizamos a aplicação das atividades diagnósticas coletivamente com todos os estudantes (apêndices D e E). O pesquisador entregou uma cópia de cada atividade para os estudantes e, na atividade diagnóstica de escrita de palavras, instruiu o nome dos animais que deveriam ser registrados abaixo de cada figura. Após a análise das diagnoses, foram identificados o seguinte perfil em relação às hipóteses de escrita (Quadro 2).

Quadro 2: Perfil inicial dos níveis escrita das turmas de 3° e 4° ano

Turmas	Hipóteses de escrita					Total
	Pré-silábica	Silábica	Silábico-alfabético	Alfabético	Ortográfico	
3° ano	2	4	4	4	8	22
4° ano	1	2	4	2	13	22

Fonte: Autoral, 2024.

A atividade diagnóstica de escrita de palavras era composta por dez imagens, contendo abaixo de cada imagem, um espaço para o estudante realizar o registro do nome da figura. Das dez imagens, uma era de uma palavra monossílaba, formada por uma sílaba canônica (CV); quatro eram palavras dissílabas, sendo duas formadas apenas por sílabas canônicas e duas continham sílabas não canônicas (CVC e CCV); três trissílabas, sendo uma formada apenas por sílabas canônicas e duas continham sílabas com estrutura VC e CVV; duas palavras polissílabas, contendo sílabas com a estrutura silábica V, CVC e CVV (apêndice D).

Com base nos resultados obtidos, verificamos que em ambas turmas existia um quantitativo considerável em relação aos estudantes que ainda não haviam alcançado a hipótese alfabética – sobretudo na turma do 3° ano –, e necessitavam ser considerados no planejamento e no desenvolvimento das aulas dos docentes, para que tivessem a oportunidade de recomporem suas aprendizagens em relação à apropriação do SEA.

O perfil dos níveis de escrita dos estudantes encontrados em campo nos revelam dados bastante alarmantes. Em pesquisas anteriores, como no estudo de Santana (2019) ou Silva (2019), era mais recorrente encontrarmos em turmas 3° ano um perfil de modo que mais de 70% dos estudantes já haviam alcançado as

hipóteses alfabética ou ortográficas, cometendo apenas erros relativos a convenções ortográficas morfo-gramaticais ou irregulares.

No estudo de Santana (2019), por exemplo, as diagnoses realizadas na turma do 3º ano acompanhada revelou que 75% da turma já se encontravam em hipótese ortográfica ou alfabética, e os demais 25% estavam distribuídos nas hipóteses silábico-alfabéticos (15%) e pré-silábico e silábico (5%, cada).

Todavia, nas duas turmas acompanhadas nessa dissertação, as diagnoses relevaram que apenas 55% dos estudantes da turma do 3º ano haviam iniciado o ano letivo em hipótese alfabética ou ortográfica e 65% dos estudantes na turma do 4º ano, dialogando com os dados alarmantes revelados na pesquisa de Bof, Basso e Dos Santos (2022) no que diz respeito aos reflexos da pandemia na alfabetização nacional.

Após a aplicação da atividade diagnóstica de leitura de palavras, desenvolvida coletivamente com todos os estudantes antes do início das observações nas duas turmas, foram identificados o seguinte perfil em relação aos níveis de leitura de palavras (Quadro 3).

Quadro 3: Perfil dos níveis de leitura de palavras das turmas do 3º e 4º ano

Níveis de Leitura de Palavras	3º ano	4º ano
Leu todas as palavras ou errou apenas a leitura de uma palavra	7	14
Leu algumas palavras	11	6
Leu três palavras	3	0
Leu até duas palavras	1	2
Não leu as palavras	0	0
Total	22	22

Fonte: Autoral, 2024.

A atividade diagnóstica de leitura de palavras era composta por dez imagens, contendo ao lado de cada imagem quatro alternativas de palavras, sendo apenas uma a resposta correta e três alternativas que se aproximavam da correta em relação

à escrita e/ou pronúncia. Das dez imagens, cinco eram formadas por sílabas canônicas (CV) e cinco eram formadas por sílabas não canônicas, sendo três contendo em uma das sílabas a estrutura silábica CCV, uma CVV e uma VC (apêndice E).

Tendo em vista que a atividade diagnóstica de leitura é uma atividade de múltipla escolha, foi possível que estudantes em hipótese pré-silábica realizassem o acerto na leitura das palavras, ainda escolhesse uma alternativa aleatoriamente.

Com base nos resultados obtidos, verificamos que as turmas apresentaram melhores resultados na diagnose de leitura de palavras, contendo apenas quatro estudantes na turma do 3º ano com maiores dificuldades na leitura de palavras e apenas dois estudantes na turma do 4º ano.

5.1. O que os professores diziam?

Considerando nossa hipótese inicial, de modo que encontraríamos turmas heterogêneas – com um número de estudantes acima do comum – em relação aos seus níveis de conhecimento sobre o SEA em decorrência da pandemia, nos chamou atenção a necessidade de compreender quais estratégias didáticas os docentes relatavam utilizar para atender à heterogeneidade de conhecimentos de suas turmas no contexto pós-pandêmico.

Assim, os docentes, ao serem questionados – individualmente – sobre o perfil de entrada dos estudantes nas turmas que havia iniciado no ano letivo, os docentes revelaram alguns pontos de convergência e divergência em seus relatos. Ambos docentes reconhecem que suas turmas são heterogêneas, contudo, enfatizaram em aspectos diferentes.

Partindo da categorização das heterogeneidades apresentadas por Leal, Costa e Silva (2023) identificamos que a P3, por exemplo, ao relatar sobre a heterogeneidade em sua turma, direciona uma maior atenção para as heterogeneidades individuais, ressaltando diferentes ritmos de aprendizagens e os traços de personalidade entre os estudantes, o que inicialmente tornou desafiador o estabelecimento de um espaço de escuta, afetividade e respeito. Assim, a docente

relatou que de início, foi bastante recorrente situações de conflitos em sua turma pela alta quantidade de estudantes que não respeitavam as diferenças dos outros, demandando, ao longo do mês de aula, muitas intervenções para que estes estudantes pudessem modificar seus comportamentos e um espaço de respeito às diferenças do outro fosse minimamente estabelecido.

Ao ser questionada sobre os diferentes níveis de conhecimentos, revela existir uma alta diversidade em sua turma em diferentes aspectos. Nos primeiros meses, identificou que seus estudantes demonstraram diferentes níveis de conhecimentos em relação à Língua Portuguesa e à Matemática. No que diz respeito à Língua Portuguesa, reconheceu na turma a existência de diferentes níveis de domínio em relação às competências no eixo da oralidade. Assim, enquanto havia alunos que demonstravam maior afinidade em situações em que a fala e a escuta eram essenciais – principalmente nos contextos de debates –, havia também aqueles que apresentavam dificuldades em diferentes competências da modalidade oral da língua, sobretudo na expressão individual de ideias e de suas próprias dificuldades em situações vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratar das heterogeneidades individuais, Leal, Costa e Silva (2023) discorrem sobre a existência de diferentes fatores de ordem social que impactam nas aprendizagens dos indivíduos, podendo o desenvolvimento de uma determinada estratégia didática favorecer mais a aprendizagem de uns do que a outros, em decorrência de fatores pessoais, bem como experiências prévias. Assim, ainda que os estudantes de uma turma apresentem os mesmos níveis de conhecimentos sobre um determinado conteúdo, podem realizar uma mesma atividade em ritmos diferentes por apresentarem tempos de realização das atividades diferentes, ou porque determinado traço de personalidade interferiu no modo como o estudante lida com a atividade.

Nessa direção, o reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagens na sala de aula pela docente P3, bem como a preocupação da professora em estabelecer um ambiente de respeito às diferenças individuais entre os estudantes foi positivo não somente para o processo de ensino e aprendizagem da turma, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais entre os estudantes, como a empatia, cooperação e tolerância.

O docente P4, ao dialogar sobre a heterogeneidade presente em sua sala de aula, enfatiza a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, sobretudo nos eixos de leitura e produção textual da Língua Portuguesa. O professor relata que em sua turma existe um número considerável de estudantes em hipóteses de escrita mais avançadas que conseguem ler, interpretar e produzir pequenos textos, como também existem estudantes em hipóteses mais iniciais.

Direcionando uma maior atenção à heterogeneidade de níveis de conhecimento – objeto central dessa dissertação –, perguntamos aos docentes sobre o perfil de escrita em suas turmas. Nos extratos seguintes, identificamos que os docentes tinham clareza acerca dos diferentes níveis de conhecimentos em suas turmas, revelado, possivelmente, por avaliações diagnósticas.

Nessa turma do 3º ano eu tenho todas as hipóteses. Eu tenho dois alunos pré-silábicas que são novatos na escola, silábica com valor sonoro, alfabéticos... Aqui tem tudo o que você imaginar. (P.3)

Eu tenho alunos que já lê, compreendem, que fazem textos com coesão e coerência, com relação ao que se espera de um estudante do 4º ano, e tenho alunos que ainda estão naquele processo mais inicial de conhecer as letras e os sons das letras. (P.4)

Assim, uma situação que nos chamou atenção se deu pelo fato de ambos docentes, antes de darmos início às nossas observações, demonstravam reconhecer que suas turmas eram heterogêneas em relação aos níveis de conhecimentos sobre o SEA, e que possivelmente a adoção de uma mesma atividade para toda turma poderia não favorecer a aprendizagem de todos os estudantes caso não fossem realizados ajustes ao longo de seu desenvolvimento – a atividade poderia estar muito além da zona de desenvolvimento potencial de alguns estudantes, bem como a mesma atividade poderia ser pouco desafiadora a outros, por já estar bem consolidadas em seus conhecimentos reais –.

Considerando as categorizações propostas por Leal, Costa e Silva (2023), Pessoa, Berford e Conceição (2023) e Pessoa, Castro e Nascimento (2023) quanto aos diferentes tipos de estratégias que podem ser mobilizadas para atender à heterogeneidade de níveis de conhecimentos, analisamos o que os professores relataram fazer em sua práticas docentes para viabilizar a aprendizagem dos

estudantes em suas turmas. O Quadro 4 a seguir mostra os tipos de estratégias citadas pelos docentes durante as entrevistas.

Quadro 4: Tipos de estratégias didáticas citadas para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos em turmas do 3º e 4º ano

Estratégias	P3	P4
1. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes		
1.1. Realizar avaliação diagnóstica	X	X
1.2. Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	X	-
1.3. Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem	-	-
2. Estratégias de agrupamento dos estudantes		
2.1. Agrupar os estudantes individualmente	X	X
2.2. Formar duplas	-	X
2.3. Formar pequenos grupos	X	X
2.4. Formar um grande grupo	X	-
2.5. Atividades individuais para uma parte da turma e em duplas ou pequenos grupos para outra parte	-	-
3. Estratégias de planejamento das atividades		
3.1. Atividades iguais realizadas em pequenos grupos	X	X
3.2. Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou do professor	X	X
3.3. Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos	X	-
3.4. Atividades realizadas no grande grupo	X	X
3.5. Atividades de casa iguais	X	X
3.6. Atividades de casa diversificadas	-	-
4. Mediação e atitudes dos professores		
4.1. Atendimento individualizado	X	X
4.2. Estimular a interação colaborativa entre os estudantes	X	X
4.3. Atendimento específico em pequenos grupos	X	-
4.4. Atendimento coletivo	-	-

Fonte: Autoral, 2024.

A esquematização acima revela que os docentes contemplaram diversas estratégias em seus relatos. O quadro 4 mostra que os docentes relataram utilizar em suas turmas estratégias que possibilitassem atender as necessidades dos alunos, seja individual ou coletivamente, respeitando os diferentes níveis de

conhecimentos de suas turmas. A seguir, prosseguiremos com a discussão das categorias e apresentaremos os extratos em que as estratégias foram contempladas.

5.1.1. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Nessa categoria encontram-se as ações dos docentes referentes aos diferentes modos de avaliar os conhecimentos dos estudantes, visando identificar as necessidades da turma e planejar um ensino voltado para as necessidades dos estudantes. Nessa macrocategoria, os professores citaram as estratégias: “Realizar avaliação diagnóstica” e “Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades”.

Sobre o processo de avaliação no ciclo de alfabetização, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) defendem que as crianças, no início do ciclo de alfabetização, essencialmente não mostram domínio sobre os mesmos saberes, em decorrência da influência de outras heterogeneidades sobre a heterogeneidade de níveis de conhecimentos. Assim, torna-se necessário diagnosticar aquilo que os estudantes já sabem e aquilo que ainda precisam aprender para avançarem em suas diferentes hipóteses de conhecimentos. Para tal, é necessário serem planejadas situações didáticas que promovam desafios ajustados às necessidades da turma.

A seguir, apresentamos uma passagem das entrevistas na qual os docentes relataram desenvolver avaliações diagnósticas em suas turmas.

Logo no início, em uma das nossas primeiras reuniões, a gente já começa o ano elencando algum campo semântico para fazer ditado. E esse ditado é repetido durante as unidades, e ele é apresentado para todo corpo docente em forma de gráfico e em forma de tabela, e a gente avalia quais são os níveis, né? (P3)

Bem, no início do ano letivo eu sempre realizo um ditado com minha turma. Eu peço para eles escreverem algumas palavras e depois uma pequena frase, para eu conseguir ter uma noção do nível da turma. (P4)

Mainardes (2007) propõe que o primeiro passo metodológico para o tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimentos se dá a partir da realização de uma atividade diagnóstica que revele os conhecimentos prévios da turma, para que, em seguida, sejam mobilizadas outras estratégias que favoreçam o

avanço dos estudantes, estando conforme os diferentes níveis de aprendizagem.

No decorrer do processo de avaliação diagnóstica nas turmas do ciclo de alfabetização, Soares (2020) estabelece que a alfabetização e o letramento vão além do simples ato de decodificar palavras, uma vez que envolve a compreensão dos significados em diferentes contextos. Assim, avaliação deve se constituir como uma ação educativa que visa acompanhar a aprendizagem das crianças, tendo clareza acerca das metas que deveriam ser alcançadas no período anterior, bem como das que se desejam alcançar a longo prazo.

Em contrapartida, a estratégia de considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem não foi mencionada nos relatos dos professores. O reconhecimento dessa estratégia é fundamental para que os percursos dos estudantes sejam valorizados, permitindo que a avaliação considere o que é essencial para a progressão do conhecimento. Além disso, ajuda a reconhecer que os alunos podem manifestar os conhecimentos adquiridos de diferentes formas.

Por fim, ressaltamos que a ausência de problematização acerca das necessidades específicas dos estudantes pode resultar em avaliações homogêneas e que pouco auxiliam os docentes na identificação dos saberes necessários para que seus alunos avancem em seus conhecimentos. Assim, no momento em que os saberes dos estudantes se tornam o elemento central do processo avaliativo, favorece-se o planejamento de situações em que a formação humana crítica dos alunos seja preocupação central, assim como propicia-se a valorização da diversidade e dos processos interativos em sala de aula.

5.1.2. Estratégias de agrupamento dos estudantes

A escolha pela realização de agrupamentos diversificados no desenvolvimento das atividades e a promoção de interação entre os estudantes podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, é necessário que os docentes tenham clareza acerca de seus objetivos didáticos, bem como considerem as heterogeneidades presentes em sua turma. Nessa macrocategoria, os professores citaram as estratégias: “Agrupar os estudantes individualmente”; “Formar duplas”; “Formar pequenos grupos” e “Formar um grande grupo”.

Considerando a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, uma das alternativas que podem ser mobilizadas para promoção da troca entre pares e garantir o avanço individual e coletivo é a promoção de diferentes estratégias de agrupamento no desenvolvimento das atividades. Para alcançar tal objetivo, é imprescindível que o docente tenha clareza das aprendizagens já consolidadas pelos alunos, bem como das dificuldades que ainda precisam ser superadas. O mapeamento dos saberes pode ser realizado por meio de avaliações diagnósticas e formativas, que oferecem ao docente um panorama das necessidades específicas de cada estudante. Assim, o professor pode planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas, a depender de seus objetivos didáticos.

No excerto a seguir, é possível identificar as estratégias de agrupar os estudantes individualmente e em pequenos grupos para realização de diferentes atividades, a depender dos objetivos didáticos dos docentes.

Eu trabalho muito com sequências didáticas, porque ela me dá uma possibilidade enorme de atingir todos os níveis de escrita e criar um link com outras disciplinas. Então assim, eu sempre trago textos no início e a gente faz esses textos em conjunto, e depois eu vou separando eles em agrupamentos menores para realizarem atividades mais direcionadas para as hipóteses. (P3)

Eu costumo utilizar muito o livro didático com eles, porque muitas vezes ele direciona os assuntos que eu preciso trabalhar no 4º ano. Mas tem a questão dos alunos que ainda não são alfabetizados, aí em outros momentos eu os separo e vou desenvolvendo atividades mais direcionadas para necessidade de cada grupo. (P4)

No relato dos professores, é possível perceber que um dos fatores levados em consideração no momento em que vão formar os agrupamentos em sala de aula são os conhecimentos do SEA. Essa afirmação está relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na medida em que os docentes conseguem identificar o que seus estudantes já sabem, isto é, o desenvolvimento real, bem como quais conhecimentos eles precisam consolidar para que avancem.

Vygotsky (1991) define a ZDP como a distância entre os conhecimentos dos quais os sujeitos possuem pleno domínio e os que são capazes de alcançar com a mediação de um terceiro mais experiente, permitindo delinear o futuro imediato da

criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Assim, no momento em que a ZDP é considerada, as ações que inicialmente só poderiam ser realizadas com ajuda, em um outro momento, poderão ser realizadas com autonomia.

A formação de agrupamentos produtivos com crianças que possuem níveis de conhecimento semelhantes ou que apresentam um desenvolvimento mais avançado pode ser uma estratégia eficaz para auxiliar aquelas que ainda não avançaram suficientemente em suas aprendizagens. Essa estratégia torna-se ainda mais eficiente quando há a definição de auxiliares/mediadores mais experientes em sala de aula, que compartilham a responsabilidade de acompanhar as atividades que são realizadas nos grupos, garantindo um suporte mais direcionado e efetivo.

No entanto, é fundamental que o docente acompanhe o desenvolvimento das atividades realizadas nos pequenos grupos e assegure que os estudantes mais avançados não assumam integralmente a execução das atividades, o que poderia limitar a interação e a troca de conhecimentos dentro do grupo, não possibilitando que todos os estudantes tivessem a oportunidade de avançar em seus conhecimentos. Desse modo, acompanhar a afinidade dos participantes também pode motivar as crianças a realizarem trocas durante as atividades.

Segundo Leal (2005), os estudantes, quando são agrupados em pequenos grupos, podem trocar informações e comparar as hipóteses levantadas sobre um mesmo objeto, a depender de seus conhecimentos prévios. Assim, a autora defende que, no momento em que os docentes organizam o trabalho pedagógico, os agrupamentos não devem se restringir apenas aos conhecimentos que cada aluno revela sobre o SEA, mas sim aos diferentes objetivos didáticos que se desejam alcançar com aquela atividade, visto que há saberes que não são dependes da apropriação do SEA. Desse modo, é importante que nem sempre os conhecimentos do SEA sejam os únicos parâmetros considerados no momento de formação dos agrupamentos.

No que se refere às atividades realizadas individualmente, o docente pode intervir de maneira direcionada, mediando situações específicas trazidas pelo estudante. Essas intervenções pedagógicas serão melhor desenvolvidas caso o docente tenha clareza dos conhecimentos prévios e habilidades do estudante, revelados a partir de avaliações diagnósticas. Assim, essa mediação pode promover

momentos de reflexão e auxiliar o estudante na superação de suas dúvidas, contribuindo para que ele avance em seu nível de conhecimento.

A realização de atividades em duplas se fez presente apenas no relato do professor P4.

Eu também formo duplas, a depender da atividade, para que eles possam ir se ajudando na resolução da atividade. Mas nem sempre isso dá muito certo, porque como te falei, nessa turma eles conversam bastante. Então assim, se eu não tomar cuidado, o propósito da atividade se perder. (P4)

Leal e Silva (2023) afirmam que a realização de atividades em duplas ou em pequenos grupos pode favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes. Todavia, existem fatores que podem colaborar para a potencialização ou minimização desses efeitos, como, por exemplo, os níveis de conhecimentos na composição desses grupos. No exemplo acima, apresentado pelo docente, um fator considerado são os traços de personalidade, para que estudantes muito comunicativos e que tendem à dispersão não percam de foco os objetivos da atividade.

Em relação às atividades realizadas em grande grupo, apenas a professora P3 relatou desenvolvê-las em sua prática. As atividades realizadas coletivamente podem proporcionar momentos de trocas entre os estudantes. Sobre esse tipo de agrupamento, Leal e Silva (ibidem) propõem que, no momento de interação, diferentes hipóteses podem ser apresentadas pela turma e revelar ao docente o que os estudantes estão pensando sobre um determinado conteúdo, contribuindo para que novas estratégias didáticas sejam planejadas e mobilizadas.

Desse modo, é importante que o docente diversifique os agrupamentos propostos em seu fazer docente, considerando os níveis de conhecimentos de sua turma e concordando com seus objetivos didáticos. Os diferentes modos de agrupar os estudantes, caso sejam bem planejados e acompanhados pelo docente, podem ser uma estratégia eficaz para a progressão da aprendizagem do estudante. Ou seja, é necessário que o docente esteja atento aos fatores que podem minimizar ou potencializar as estratégias de agrupamentos desenvolvidas em sala.

5.1.3. Estratégias de planejamento das atividades

No trabalho com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, o planejamento de atividades diversificadas e dos agrupamentos dos estudantes é fundamental para o bom andamento da prática, visto que os estudantes aprendem de formas e em ritmos diferentes, mas todos possuem os mesmos direitos de aprendizagem que necessitam ser garantidos. Essas estratégias possibilitam o acompanhamento dos estudantes que estão com mais dificuldades, bem como permitem que os demais também possam avançar em seus conhecimentos. Nessa macrocategoria, foram citados pelos docentes as estratégias: “Atividades iguais realizadas em pequenos grupos”; “Atividade iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou do professor”; “Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos”; “Atividades realizadas no grande grupo” e “Atividades de casa iguais”.

Considerando o quadro 4, é possível identificar que apenas a professora P3 faz referência à realização de atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos. A seguir, trazemos no excerto abaixo o momento em que a docente contempla tal estratégia:

(...) Eu trabalhei o livro “A margarida friorenta” nessa semana e eles agora estão produzindo os textos, cada um a seu modo. Eu sei que uns já estão conseguindo produzir pequenos textos, mas para aqueles que não conseguem eu falo: “Você vai fazer palavras significativas que representem a história.” Depois que ele escrevem, eu vou fazendo as correções e auxilio eles na escrita de pequenas frases, e depois essas frases vão se tornando um texto. Então assim, cada um, dentro do seu limite, dentro de suas possibilidades, participa. (P3)

No relato, é possível notar que a professora buscou garantir que todos os estudantes da turma, de acordo com seus níveis de apropriação do SEA, participem da atividade de produção textual. Considerando as contribuições de Pessoa, Berford e Conceição (2023), defendemos que no momento em que os docentes realizam ajustes nos comandos e/ou recursos didáticos para que todos os estudantes possam participar de uma mesma atividade não só garantem o direito à aprendizagem, como também favorecem a inclusão, promovendo um senso de pertencimento, fazendo com que todos os estudantes aprendam em seu ritmo e de acordo com suas

necessidades.

Sobre a realização de atividades para casa iguais, é necessário que os docentes reflitam se todos os seus estudantes conseguirão resolver a atividade com autonomia, ou se terão a mediação necessária – por meio de seu responsável ou alguém mais experiente – para conseguirem realizá-la, favorecendo o avanço em seus conhecimentos.

No que se refere às demais estratégias contempladas no relato dos docentes, identificamos uma relação direta entre o tipo de atividade proposta e os níveis de conhecimentos dos estudantes, como também encontrado por Pessoa, Castro e Nascimento (2023) ao analisarem as orientações didáticas para o tratamento da heterogeneidade em teses e dissertações.

Eu tenho um joguinho que usa a malha quadriculada, mas esse eu uso mais com o grupo alfabético, porque ele já requer muita concentração no pensamento. Com os pré-silábicos ou silábicos, eu já prefiro, por exemplo, outros jogos menos complexos e com as imagens das figuras. (P3)

Bem, eu tento trabalhar com atividades diversificadas, não é? O mesmo conteúdo, mas aí uma atividade para um grupo de alunos que tá em um nível e um outro tipo de atividade para um outro aluno que tá em um outro nível. Então muitas vezes é como se você estivesse fazendo quatro planejamentos para aquela mesma aula, para aquele mesmo conteúdo. (P.4)

No relato dos docentes, observa-se que a escolha do tipo de atividade a ser realizada com cada grupo de estudantes está relacionado a estratégias pertencentes a outras categorias discutidas anteriormente, como a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, no momento em que o docente possui clareza acerca de seus objetivos didáticos e compreende quais conhecimentos já foram consolidados em sua turma, torna-se capaz de melhor mobilizar estratégias que favoreçam e potencializem o avanço dos conhecimentos de seus estudantes.

Desse modo, identificamos que a variação na maneira como as atividades são planejadas também pode contribuir para o atendimento a outras heterogeneidades, como, por exemplo, às heterogeneidades individuais. Isso ocorre porque a diversificação das estratégias de planejamento das atividades permite contemplar distintos estilos de aprendizagem, a depender de como essas ações são conduzidas.

5.1.4. Mediação e atitudes dos professores

Nessa macrocategoria, os professores citaram as estratégias: “Atendimento individualizado”; “Estimular a interação colaborativa entre os estudantes” e “Atendimento específico em pequenos grupos”.

Alinhando-se a uma perspectiva Vygotskyana de aprendizagem, a mediação surge como elemento central. Na discussão, duas dimensões devem ser consideradas no processo de aprendizagem de um conceito: a ontológica e a epistemológica (Vygotsky, 1991). A dimensão ontológica refere-se ao pressuposto de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – como a atenção voluntária e a memória abstrata – ocorre por meio da mediação. Já a dimensão epistemológica diz respeito à formação dos conceitos científicos, os quais se desenvolvem a partir da aprendizagem mediada no contexto escolar. Assim, em ambos os casos, a mediação atua como um elemento central que articula o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a construção de novos conhecimentos, tornando-se um fator imprescindível para o processo de aprendizagem.

A heterogeneidade é inerente às práticas sociais e é um fenômeno natural ao longo da vida escolar (Dourado, 2017). Assim como há diversas formas de aprender, também há diferentes formas de ensinar. A mediação e as atitudes que os docentes desenvolvem na sala de aula são essenciais para atender às necessidades de cada estudante e da turma em sua totalidade.

Pessoa, Castro e Nascimento (2023) destacam que a organização da turma por meio de agrupamentos diversos para a realização de atividades pode facilitar a mediação pedagógica. Essa estratégia permite ao professor transitar entre os grupos, acompanhando as tarefas em andamento e promovendo intervenções específicas conforme as necessidades identificadas por cada grupo ou estudante. Nesse processo, é essencial que o docente observe e acompanhe os debates e acordos estabelecidos pelos alunos durante a execução das atividades, garantindo a participação ativa de todos e favorecendo o avanço coletivo no aprendizado. Além disso, enquanto o professor oferece suporte a um grupo específico, os demais podem

trabalhar de forma autônoma, colaborando entre si, reforçando a construção de uma aprendizagem coletiva.

No conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1991), a interação social desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. Durante a interação com outras pessoas, determinados conhecimentos e habilidades são mobilizados e aplicados no próprio processo de comunicação. No decorrer do processo, o indivíduo passa a se apropriar e internalizar esses saberes, de forma que a aprendizagem ocorre, inicialmente, no plano intersíquico – ou seja, entre indivíduos –, para, posteriormente, consolidar-se no plano intrapsíquico, no interior do próprio sujeito. Assim, os conhecimentos de um indivíduo que hoje se encontram em seu desenvolvimento potencial, através da mediação de outros pares mais experientes, posteriormente poderão se tornar seu desenvolvimento real.

Retomando o quadro 4, identificamos que os docentes relataram promover atendimentos individualizados e estimular a interação colaborativa entre os estudantes. Nesses atendimentos, é possível que o docente promova reflexões que auxiliem o estudante na superação de suas dúvidas, contribuindo para que ele avance em sua aprendizagem. A seguir, os docentes relatam as estratégias que utilizam para estimular a troca de conhecimentos entre os estudantes.

Você vai perceber que eu também faço muitas atividades em duplas considerando os níveis deles. (...) mas ainda assim, eu sempre estou circulando e de olho neles, porque sempre tem aquele aluno mais líder que quer fazer tudo sozinho e muitas vezes não dá a oportunidade do colega ao lado dele também participar, então a gente precisa chegar junto dessas crianças para conversar. (P3)

Nessa turma eu já percebi que eles gostam muito de conversar. Então assim, nas atividades em grupo, muitas vezes eu preciso estar chamando atenção e lembrando que a proposta da atividade não é aquela, mas sim que eles se ajudem para responder a atividade, se não termina que um faz e os demais só ficam conversando ou brincando. (P4)

No extrato, observamos uma preocupação dos docentes em estimular a troca entre pares para que todos tenham a oportunidade de participar na realização das atividades. Como mencionamos em seções anteriores, é fundamental que o docente acompanhe de perto o desenvolvimento das atividades realizadas em pequenos grupos, assegurando que um único estudante não monopolize a execução da atividade. Esse cuidado é essencial para garantir que todos os integrantes participem

ativamente, promovendo uma interação efetiva e uma troca de conhecimentos que favoreça o avanço coletivo no processo de aprendizagem.

Leal, Santana e Santos (2023) afirmam que os momentos de interação entre os estudantes na realização das atividades também contribuem para a formação ética e cidadã dos alunos, desenvolvendo atitudes de solidariedade, companheirismo, colaboração. A estratégia ainda promove a melhora na qualidade das interações em sala de aula, criando vínculos entre os estudantes e permitindo situações mais potencializadoras de aprendizagem. Desse modo, ao evitar que apenas os estudantes mais avançados conduzam as tarefas, o professor promove um ambiente de interação equilibrada, em que todos os participantes têm a oportunidade de construir e ampliar seus conhecimentos. Assim, o acompanhamento intencional do docente nas atividades em pequenos grupos é indispensável para assegurar o avanço na aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Embora a subcategoria "atendimento específico aos grupos" seja mencionada apenas no relato da professora P3, ela se revela uma estratégia significativa nas práticas docentes. Ao promover aprendizagens direcionadas às necessidades do grupo, essa mediação favorece a socialização de saberes, estimulando a colaboração entre os aprendizes e possibilitando uma problematização contextualizada, voltada para o atendimento das necessidades de aprendizagem específicas do grupo.

Assim, no contexto das variadas estratégias de mediação, o professor deve ter clareza sobre seus objetivos didáticos e os diferentes tipos de conhecimentos que deseja potencializar por meio de suas intervenções. É fundamental compreender os possíveis conflitos cognitivos que podem ser gerados, de modo a promover avanços no processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, é importante adotar a postura de mediador proposta por Moran (2007), posicionando-se como uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem, sempre disponível para mediar esse processo de forma eficaz.

Em suma, a clareza que os docentes têm sobre os conhecimentos prévios de seus alunos é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, permitindo o uso de estratégias e metodologias significativas, adequadas às necessidades individuais. No contexto da aprendizagem da língua escrita, essa compreensão se torna ainda mais relevante, ao proporcionar situações de reflexão

que impulsionam o avanço no domínio da língua escrita, respeitando as particularidades de cada estudante. Além disso, o processo avaliativo, quando bem conduzido, surge como um recurso indispensável para atender à heterogeneidade de níveis de conhecimento presentes na sala de aula, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo.

5.2. O que os professores faziam e como faziam?

No conjunto das 20 aulas observadas, 10 em cada turma, pudemos perceber que, embora os professores possuíssem rotinas bastante definidas com seus estudantes e que se repetiam ao longo de toda a semana, elegendo quais disciplinas deveriam ser trabalhadas em cada dia da semana, eram rotinas bastante diferentes.

Enquanto a professora P3 era mais flexível em relação à qual disciplina deveria ser ministrada em cada dia da semana, privilegiando a realização de sequências de atividades sobre uma determinada temática orientada por um determinado gênero textual, o professor P4 seguia sua rotina de modo sistemático, respeitando um cronograma semanal das disciplinas e seus respectivos horários acordados no início do ano letivo com a turma, geralmente intermediado com a utilização do livro didático.

Assim, na turma do 3º ano, a docente P3 iniciava suas aulas com a acolhida dos estudantes e a escrita da rotina no quadro branco. As mesas eram organizadas em duplas, com os lugares definidos previamente pela professora, que priorizava o agrupamento de crianças em níveis de escrita próximos, para interagirem e se auxiliarem na realização das atividades, favorecendo a colaboração na realização das atividades. Enquanto os alunos copiavam a rotina em suas agendas, a docente mediava uma conversa com a turma, retomando os acontecimentos dos últimos dias e promovendo interação.

Em seguida, os estudantes realizavam atividades individuais em folhas xerocadas, previamente coladas em seus cadernos de classe. Essas atividades, geralmente, introduziam uma temática que seria explorada ao longo da semana. Geralmente, a realização dessas tarefas individuais ocorria até o horário do lanche.

Após o intervalo, as aulas retornavam com foco em atividades realizadas em pequenos grupos ou de forma coletiva. Essas dinâmicas podiam dar continuidade ao conteúdo trabalhado no início do dia ou abordar outros conteúdos específicos, conforme os objetivos didáticos estabelecidos pela docente.

Por outro lado, o professor P4 iniciava suas aulas verificando a atividade de casa enviada na aula anterior, registrando em seu caderno pessoal os nomes dos estudantes que a haviam realizado. Esse registro era utilizado para atribuir, ao final do bimestre, uma nota referente à realização das tarefas de casa e ao cuidado com o material didático.

Na turma do 4º ano, as mesas eram organizadas de forma individual, com lugares previamente definidos pelo docente, considerando as heterogeneidades individuais estudantes. Após a verificação das tarefas, geralmente o professor utilizava o livro didático correspondente à disciplina trabalhada no primeiro momento da aula, antes do horário do lanche. Ele também registrava os nomes dos estudantes que haviam deixado de trazer o livro para a escola. Nos casos em que um aluno esquecia o material, o professor orientava que este formasse dupla com o colega mais próximo, copiando as respostas no caderno de casa para, posteriormente, transferi-las para o livro didático. Nas aulas em que o livro didático não era utilizado, usava o quadro branco para registrar o conteúdo.

Após o lanche, o professor alternava entre utilizar o livro didático da disciplina trabalhada no segundo momento e recorrer ao quadro branco, onde copiava os conteúdos e atividades relacionadas à nova disciplina. Ao final, registrava as atividades de casa no quadro, para que os estudantes as copiassem em seus cadernos. Em algumas ocasiões, as páginas do livro didático também eram escolhidas como tarefas de casa.

Desse modo, tendo em vista que as turmas eram heterogêneas em relação aos diferentes níveis de conhecimentos sobre o uso do SEA, consideramos essencial compreendermos quais recursos eram utilizados em sala de aula, analisando se esse material favorecia (ou não) o avanço na aprendizagem de todos os estudantes. Para tal, construímos os quadros 5 e 6, que revelam os recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos docentes no conjunto das 10 aulas observadas.

Quadro 5: Recursos didáticos utilizados nas turmas de 3º ano

Recursos didáticos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Livros literários diversos	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-
Chromebook	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-
Atividade xerocada avulsa	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-
Ficha de atividade sequencial	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X
Caderno das crianças para cópia de atividade no quadro branco	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-

Fonte: Autoral, 2024.

Quadro 6: Recursos didáticos utilizados nas turmas de 4º ano

Recursos didáticos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Livros didáticos	X	-	X	X	X	-	X	X	-	-
Livros literários diversos	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Atividade xerocada avulsa	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X
Ficha de atividade sequencial	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-
Caderno das crianças para cópia de atividade no quadro branco	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X

Fonte: Autoral, 2024.

Com base na análise dos recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos docentes, tornam-se mais perceptíveis as diferenças em relação às formas como conduziam o fazer pedagógico. A professora P3 recorreu, em grande maioria dos encontros observados, à utilização de fichas de atividades construídas a partir de atividades disponíveis na internet para o trabalho com os conteúdos previstos no planejamento bimestral. O professor P4, por outro lado, privilegiou a utilização dos livros didáticos e a cópia dos conteúdos no quadro, seguindo a orientação sequencial das páginas do livro didático.

A seleção dos recursos utilizados em uma aula para auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes exige que o professor estabeleça objetivos didáticos claros, criteriosos e alinhados às necessidades educacionais da turma. Dessa forma, a escolha de um recurso didático não deve ocorrer de maneira aleatória ou despreziosa, mas, sim, fundamentada na compreensão de que ele é um dos elementos que contribuem para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, sem ser o único responsável por esse papel.

Nessa perspectiva, o livro didático pode desempenhar um papel fundamental na construção de novos conhecimentos, desde que seja utilizado de forma planejada e crítica, além de ser adequadamente ajustado às realidades e necessidades específicas da turma. A título de exemplificação da utilização do livro didático na turma do 4º ano, selecionamos dois extratos de aulas distintas do professor P4.

Aula 3, 4º ano

A aula foi iniciada com a verificação dos estudantes que haviam realizado a atividade de casa e desenvolve a correção coletivamente no quadro branco. Posteriormente, o professor realiza um ditado de palavras com termos do campo semântico geográfico, com ênfase na cidade do Recife. Após a realização do ditado, o professor entregou uma cópia xerocada da bandeira de Recife para que cada estudante pudesse colorir e explorou coletivamente o significado dos elementos que constituem a bandeira. Enquanto os estudantes coloriam, solicita que os estudantes venham individualmente ao seu birô com seus cadernos para realizar a correção do ditado. Na correção, pede que cada um leia a palavra que registrou e mobiliza reflexões quanto aos fonemas presentes nas palavras, solicitando que façam as devidas correções, quando necessário. Por fim, utilizou o livro de geografia para discutir a temática “O município e suas paisagens”.

Durante a utilização do livro, o professor solicita que um estudante realize em voz alta a leitura de uma legenda que exemplifica alguns elementos da paisagem que podem ser encontrados no litoral de Natal/RN. Em seguida, o professor solicita que outros estudantes também realizem a leitura das legendas seguintes. O livro trazia a exemplificação de variados elementos que poderiam ser encontrados no centro histórico de Tiradentes/MG; transição da zona urbana e rural do município de Derrubadas/MG; resquícios da Floresta Amazônica em São Paulo de Oliveira/AM e zona rural no município de Urubici/SC. Após as leituras, o professor explora as (des)semelhanças entre as paisagens. Em seguida, explica a diferença entre os elementos naturais e culturais.

P4: Se eu planto uma plantação, ela é natural ou cultural?

Alunos: Natural! Cultural (os alunos ficam indecisos).

P4: Cultural, porque não foi o homem que plantou? Aí tem um rio... Não sei se vocês já ouviram falar do Rio São Francisco, ele é natural ou cultural?

Alunos: Natural!

P4: Aí o Governo desviou uma parte desse rio para ir para o sertão. O rio em si é natural, mas essa parte do rio é natural ou cultural?

Alunos: Cultural!

Professor: Ou seja, se foi o homem que fez, é natural ou cultural?

Alunos: Cultural!

Professor: Quando falo homem, estou me referindo ao homem e a mulher. Agora quando é um elemento que a própria natureza quem criou?

Alunos: Natural!

Por fim, solicita que os estudantes respondam individualmente uma atividade presente no livro sobre os elementos naturais e culturais que constituem as paisagens. A correção da atividade ocorreu coletivamente com a utilização do quadro. Após a correção, o professor realizou a cópia da atividade de casa no quadro sobre o mesmo conteúdo trabalhado no dia.

No exemplo, o professor P4 empregou o livro didático como um dos recursos didáticos para abordar a temática "município", promovendo diversas reflexões ao longo do encontro. É importante destacar que, na turma do 4º ano, havia crianças que ainda não dominavam SEA. Em diversos momentos nas aulas, observou-se a ausência de estratégias que possibilitassem a todos os estudantes avançar em seus conhecimentos de forma equitativa.

Direcionando uma maior atenção para as estratégias didáticas desenvolvidas no extrato, consideramos positiva a estratégia adotada pelo professor de atender individualmente os estudantes em seu birô para corrigir o ditado de palavras. Essa prática permitiu ao docente mobilizar diferentes reflexões, ajustadas às necessidades específicas de cada estudante, incentivando-os a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Todavia, ainda na aula 3, durante a etapa de resolução individual da atividade proposta no livro didático, observou-se que uma estudante em hipótese inicial não conseguiu realizar a tarefa com autonomia, possivelmente em decorrência de dificuldades na leitura e escrita. Em vez disso, a estudante limitou-se a copiar as respostas do quadro durante a correção coletiva. Uma das possíveis estratégias que poderiam ser mobilizadas pelo docente para potencializar a aprendizagem da estudante seria realizar a adaptação no comando da atividade, possibilitando que a estudante participasse de modo efetivo no desenvolvimento da atividade. Essa adaptação permitiria à estudante envolver-se de maneira ativa na construção de conhecimento, realizando a atividade com maior autonomia. Posteriormente, durante

a correção coletiva no quadro, a estudante poderia revisar e ajustar suas respostas.

A seguir, apresentamos outro modo como o livro didático foi utilizado em sala de aula para o trabalho com um conteúdo previsto da disciplina de Língua Portuguesa.

Aula 7, 4º ano

Como de costume, a aula foi iniciada com o professor realizando a verificação dos estudantes que haviam feito a atividade de casa e desenvolvendo a correção coletivamente no quadro branco. Posteriormente, o professor solicita que todos os estudantes abram o livro de Língua Portuguesa na página 71 e orienta os demais estudantes – que não estavam com o recurso – a se unirem aos colegas ao lado para acompanhar a aula e copiar as respostas no caderno. Na página, era discutido o uso de diferentes letras para o fonema /s/.

Durante a utilização do livro, o professor solicita que todos os estudantes leiam coletivamente as palavras em destaque no livro que possuíam o fonema /s/ em sua estrutura. Em seguida, reflete sobre as possíveis relações entre o uso de diferentes letras para representar um mesmo fonema.

P4: Todas essas letras que estão destacadas em vermelho, são o que?

Alunos: Tem som de S!

P4: Muito bem! O som da letra S pode ser representado nas palavras através das letras C, Ç, S, X e Z; e pelas combinações das letras SS, SC, SÇ e XC. Ah, mas vocês podem estar se perguntando: "Oh professor, como é que eu vou saber se uma palavra que tem um som de S é escrita com S ou com X?". Tem algumas palavras que tem uma regra, para que a gente, na hora de escrever e estiver com dúvidas, saber qual é a letra. Se lembram quando a gente usa o M ou com N? André, eu uso M ou N?

Alunos: N!

P4: Ou seja, antes de P e B usamos M. Se for qualquer outra letra?

Alunos: N!

P4: Isso! Isso é uma REGRA. Porém, para essas que a gente viu agora, não tem uma regra. Como vou saber como escrever a palavra? O livro dá três dicas. Primeiro pontinho, leia pra mim, Raquel.

Solicita que três estudantes leiam as estratégias em voz alta e a turma acompanhe a leitura silenciosamente. As estratégias foram: 1) Consultar o dicionário; 2) Associar palavras da mesma "família" e 3) Relacionar palavras primitivas e derivadas. Antes de partir para resolução

da atividade do livro, verifica se os estudantes haviam compreendido a orientação.

P4: Se a palavra “auxílio” se escreve com X, auxiliador vai ser escrito com qual letra?

Alunos: X!

P4: Se a palavra “pássaro” é escrita com SS, passarinho vai ser escrito como?

Alunos: Com SS!

Por fim, solicita que os estudantes realizem a atividade individualmente e, em seguida, realiza a correção coletivamente. A atividade consistia em utilizar as letras C, Ç, S, X, Z, SS, SC, e XC para completar as palavras. Ao término do uso do livro didático, pediu que os estudantes formassem duplas e iniciou uma atividade no quadro branco, solicitando que os estudantes retornassem ao livro e buscassem por 4 palavras com SS, Ç, X, C e Z que tivessem o fonema /s/ em sua estrutura. Posteriormente, os estudantes foram para o lanche e, no retorno para sala de aula, utilizou o livro didático de Ciências para trabalhar o conteúdo “Tipos de misturas”.

Na aula 7, percebe-se que o livro didático foi único recurso utilizado para trabalhar o conteúdo previsto na disciplina de Língua Portuguesa. De início, o professor usou o livro didático individualmente e em duplas, nos casos dos estudantes que haviam esquecido o recurso em casa, com objetivo de contextualizar a turma, introduzindo-a em uma atividade voltada ao uso de diferentes grafemas para representar o fonema /s/. Em um segundo momento, foi proposta uma atividade de pesquisa em duplas, também utilizando o livro didático. Considerando que, no exercício inicial, as respostas da atividade dependiam dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a escrita das palavras, a antecipação da formação das duplas teria sido uma excelente estratégia para o professor estimular a interação colaborativa entre os estudantes, promovendo o diálogo e o consenso no registro das palavras.

Lima e Pessoa (2023) defendem que o livro didático é um recurso cujo uso deve ser adaptado à realidade de cada escola, ao currículo, às necessidades específicas de cada turma e às particularidades de cada estudante. Para isso, é fundamental que o docente tenha clareza dos objetivos didáticos, compreenda os diferentes tipos e níveis de conhecimento dos alunos e analise a proposta pedagógica dos livros selecionados, refletindo sobre a melhor forma de utilizá-los em sala de aula.

Como revelado no Quadro 5, na turma do 3º ano, não houve registro da utilização do livro didático em nenhuma das aulas observadas. Esse fato nos chamou

atenção, sobretudo porque, durante as entrevistas, a professora havia mencionado fazer uso do material em suas aulas. Diante disso, ao final da observação da aula 6, realizamos uma minientrevista com a docente para obter esclarecimentos.

Na entrevista, a professora P3 explicou que a ausência do livro didático em suas aulas se devia ao nível de aprofundamento exigido pelos conteúdos propostos, o que, segundo ela, poderia limitar a participação de parte da turma. A docente argumentou que o uso do livro didático “(...) não seria tão proveitoso, porque o nível está muito além dos conhecimentos de algumas crianças da sala” (P.3). Esse relato evidencia a preocupação da professora em considerar os conhecimentos prévios dos estudantes ao planejar suas aulas, ajustando suas práticas conforme as necessidades específicas da turma.

Ao analisarmos essa escolha pedagógica, é possível perceber que a decisão da docente de, inicialmente, priorizar outros recursos considerando os níveis de conhecimentos da turma reflete um esforço para garantir que todos os alunos tenham condições reais de participar do processo de aprendizagem. A prática pedagógica deve estar fundamentada em estratégias que promovam a equidade, buscando assegurar que todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento, possam avançar em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a escolha da professora foi positiva, pois buscou adaptar os recursos disponíveis para atender às especificidades de sua turma e, assim, potencializar o aprendizado.

Em suma, o uso do livro didático na sala de aula deve ser cuidadosamente planejado para atender às especificidades do contexto escolar e às particularidades de cada estudante. Como ressaltam Lima e Pessoa (2023), a eficácia desse recurso está diretamente relacionada à capacidade do docente de adaptar seu uso aos objetivos pedagógicos e às necessidades da turma. Estratégias como o atendimento individualizado e a mediação reflexiva contribuem significativamente para a aprendizagem, especialmente em situações em que há estudantes com diferentes hipóteses sobre o funcionamento do SEA. Assim, o papel do professor como mediador e planejador se torna central para garantir que todos os alunos avancem de forma significativa em seus conhecimentos.

Uma característica observada na escola da professora P3 é o constante processo de avaliação dos níveis de escrita dos estudantes, com o objetivo de

avaliação na efetivação da mobilização de posturas, gestos profissionais e didáticos em relação ao atendimento aos diferentes conhecimentos do saber fazer sobre a leitura e escrita dos estudantes. Assim, a autora afirma que embora seus quatro sujeitos tenham assumido esquemas profissionais semelhantes em suas turmas, realizando agrupamentos, atividades diferenciadas conforme os níveis de conhecimentos e ajudas ou intervenções individuais, ou em pequenos grupos, a maneira como se efetivaram nas práticas das professoras eram diferentes. Na análise de seus dados, a pesquisadora revela que os estudantes avançaram mais rapidamente nas turmas onde as docentes tinham conhecimento do que os seus alunos já sabiam e o que ainda precisavam aprender para que avançassem em suas aprendizagens de escrita, o que as fazia usar de modo mais intencional os referidos esquemas.

Considerando que a avaliação contínua e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes são ações fundamentais no processo de planejamento docente, essa prática contribui significativamente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais assertivas e contextualizadas. De acordo com Moran (2007), a avaliação, quando bem conduzida, permite que o docente atue como um facilitador do processo de aprendizagem, ajustando suas estratégias para atender às necessidades específicas de seus alunos e promover um ensino mais efetivo.

O processo contínuo de avaliação dos níveis de escrita nas turmas do ciclo de alfabetização, aliado às discussões coletivas entre a equipe pedagógica, destaca-se como uma prática fundamental para promover o avanço da aprendizagem dos estudantes. As reuniões entre a coordenadora e as docentes, além de possibilitarem o planejamento conjunto de ações pedagógicas, criam um espaço de diálogo e troca de experiências que enriquecem o repertório didático das professoras. Esse movimento fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento, que ajusta suas estratégias de acordo com as necessidades específicas de seus alunos (Pessoa, Berford e Conceição, 2023).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica não deve ser vista apenas como uma prática de verificação dos conhecimentos prévios, mas como uma ferramenta que permite à equipe escolar reconhecer os desafios e potencialidades de cada turma, possibilitando um ensino mais inclusivo e eficaz. Ao considerar os níveis de conhecimentos dos estudantes, os docentes se tornam facilitadores do processo de

ensino e aprendizagem, garantindo que todos tenham oportunidades reais de avançar em seu percurso educacional.

A seguir, no extrato da aula na turma do 3º ano, é possível observar a consideração dos níveis de conhecimentos no planejamento da docente.

Aula 1, 3º ano

A aula foi iniciada com a professora copiando a rotina do dia no quadro, antecipando aos estudantes as atividades que seriam realizadas. Os alunos, então, copiaram a rotina em suas agendas. Em seguida, a docente distribuiu os cadernos de classe, que ficavam guardados no armário, contendo uma sequência de atividades sobre o gênero textual "receita", previamente colada durante sua aula de planejamento. A atividade continha a letra da canção “Sopa”, de Palavra Cantada, e algumas perguntas em relação à letra da canção, como, por exemplo, quais ingredientes pertencem e quais não pertencem à sopa do neném. A professora realizou a leitura da letra coletivamente e, posteriormente, reproduziu o videoclipe na televisão da sala.

A resolução das perguntas ocorreu em duplas, respeitando a organização das mesas na sala. Enquanto os estudantes realizavam as atividades, a professora circulava entre as bancas, verificando o andamento da atividade e esclarecendo eventuais dúvidas. Após a conclusão da tarefa, a correção foi feita coletivamente, com o uso do quadro branco.

Após o intervalo, a turma foi reorganizada em quatro grupos, desenvolvendo atividades distintas em cada grupo.

P3: Agora que organizamos a sala em nossos grupos de estudos, cada grupo irá receber uma atividade diferente e vocês deverão se ajudar para responderem, tá bom? Agora vocês irão combinar as respostas, porque vocês estão em grupo, tá certo?

Alunos: Sim!

P3: Eu vou ficar dando suporte em todos os grupos. Então nós vamos tentar se organizar em grupo, tá certo? Tiveram alguma dúvida, levanta a mão e me chama “–Tia, nosso grupo não está entendendo isso aqui”, combinado? Então podem começar.

Todos os estudantes receberam atividades de leitura, adaptadas aos diferentes níveis de conhecimento de cada grupo. Para o **primeiro grupo**, foi proposta uma atividade de leitura de palavras monossílabas e dissílabas. Os alunos deveriam recortar as palavras, realizar a leitura e, em seguida, identificar a figura correspondente a cada palavra lida. O **segundo grupo** recebeu uma atividade de caça-palavras com a figura de seis animais. Os estudantes deveriam localizar os nomes dos animais no caça-palavras e, posteriormente, registrá-los. Já o **terceiro grupo**

trabalhou com uma atividade de compreensão textual focada em informações explícitas. A tarefa consistia em realizar uma leitura coletiva do texto e responder cinco questões com base nas informações claramente apresentadas no conteúdo. Por fim, o **quarto grupo** recebeu uma atividade voltada para a compreensão de informações implícitas e explícitas no poema "*A casa de Dona Rata*", de Sérgio Caparelli. Durante a realização das atividades, a professora dedicou maior atenção aos grupos 1 e 2, visto que nos demais, os estudantes possuíam mais autonomia na leitura e escrita, cooperando entre si na resolução da atividade.

No exemplo apresentado, observa-se a mobilização de diferentes estratégias didáticas ao longo da aula. Inicialmente, após a cópia da rotina, a professora propõe uma sequência de atividades iguais para toda a turma, incentivando a interação colaborativa entre as duplas na resolução dos exercícios. Nas situações em que algumas duplas demonstram dificuldade na compreensão da atividade, a docente adapta as instruções e realiza atendimentos individualizados para auxiliar os estudantes.

Consideramos positivas as estratégias utilizadas pela docente. No momento em que a docente estimula a interação colaborativa entre os estudantes, a linguagem utilizada pelos próprios alunos pode desempenhar um papel significativo na compreensão de determinados conteúdos. Na perspectiva da educação dialógica proposta por Paulo Freire (1996), a linguagem dos estudantes é um meio eficaz de facilitar a aprendizagem, a partir de suas experiências e realidades. Dessa forma, a explicação de um conteúdo por meio da interação entre os alunos pode se tornar mais acessível e significativa do que uma explicação direta feita pela professora, ao considerar a proximidade de vivências e a maneira como os próprios estudantes elaboram suas ideias.

No segundo momento, após o intervalo, a turma é organizada em pequenos grupos, formados considerando os níveis de escrita dos alunos, permitindo que cada grupo realize uma atividade de leitura mais desafiadora. Durante a realização das atividades, a professora continua estimulando a colaboração entre os integrantes de cada grupo e, sempre que necessário, realiza intervenções específicas para atender às demandas dos estudantes.

Considerando os objetivos didáticos da docente, não há dúvidas de que as estratégias adotadas foram positivas, pois, além de possibilitarem o avanço de todos

os estudantes em seus níveis de conhecimento, permitiram que a professora dedicasse mais tempo à mediação nos grupos compostos por alunos que necessitavam de maior atenção. No entanto, é importante que a docente esteja atenta para não se restringir a agrupar apenas estudantes com hipóteses de escrita semelhantes. Conforme argumentado por Leal (2005), a formação de grupos com diferentes hipóteses de escrita pode ser igualmente vantajosa, pois o desenvolvimento de variadas atividades não se limita ao nível de apropriação da escrita de cada estudante.

Por exemplo, em uma atividade de produção de uma receita em pequenos grupos, um aluno em uma hipótese mais inicial de escrita pode ter maior conhecimento sobre os elementos específicos do gênero textual, enquanto outro aluno em uma hipótese mais avançada pode atuar como escriba, colaborando para a realização da tarefa. Assim, esse tipo de agrupamento favorece a troca de saberes e enriquece o processo de aprendizagem, ao integrar diferentes perspectivas e competências.

Nessa direção, Lima e Pessoa (2023) ressaltam a importância de um olhar atento por parte dos docentes ao considerarem as heterogeneidades de sua sala de aula na definição dos objetivos didáticos. Compreender como cada aluno pensa, interage e age é uma condição essencial para que todos os estudantes tenham mais oportunidades de acompanhamento e de resolução conjunta das demandas específicas de aprendizagem.

Nas turmas acompanhadas, o uso de livros literários se restringiu aos momentos de ida à biblioteca, com os docentes realizando a mediação de leitura. Em ambas as escolas, na biblioteca, as bancas eram dispostas em mesas com quatro cadeiras cada, possibilitando a formação de grupos com até quatro estudantes.

Na aula 5 da turma do 3º ano, após o lanche, os estudantes foram orientados pela professora a circularem pelas estantes da biblioteca, escolherem um livro de sua preferência, acomodarem-se em uma das mesas e realizarem uma leitura silenciosa, de modo a não atrapalhar os colegas ao lado. Para as crianças que estavam em um processo inicial de domínio da leitura, a professora indicou uma estante com livros de imagem ou textos mais curtos, que permitiam a compreensão da história mesmo sem a leitura completa do texto escrito.

Durante o momento de leitura, a professora circulava pela biblioteca, auxiliando os estudantes na leitura de palavras específicas ou explicando o significado de termos desconhecidos. Os três estudantes presentes em processo mais inicial de domínio da leitura receberam uma atenção maior da docente. Ao final, ela promoveu um momento de socialização das obras lidas, questionando os estudantes sobre os acontecimentos das histórias e incentivando-os a compartilhar se recomendariam a leitura para os colegas em outra oportunidade.

Na aula 4 da turma do 4º ano, após a correção da atividade de casa, o professor levou os estudantes à biblioteca e realizou a mediação da leitura do livro “*A casa sonolenta*”, de Audrey Wood, previamente selecionado. Antes de iniciar a leitura, o docente explorou os conhecimentos prévios dos estudantes, fazendo diversas perguntas relacionadas ao título e aos elementos gráficos da capa, garantindo que todos, um de cada vez, tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões.

Durante a leitura, o professor manteve a interação ativa com os estudantes, solicitando que alguns completassem a leitura de determinadas páginas e questionando o que eles achavam que poderia acontecer na página seguinte. Ao término da história, ele promoveu um momento de reflexão, realizando perguntas sobre fatos ocorridos ao longo da história e, em seguida, propôs que os grupos, organizados por mesas, reconstruíssem a história por meio de desenhos. Para isso, distribuiu exemplares do livro, folhas de papel ofício, lápis de cor e lápis hidrocor em cada mesa. Por fim, os estudantes socializaram os desenhos produzidos antes de retornarem para a sala de aula.

Nas duas turmas, percebe-se que os docentes adotaram estratégias didáticas distintas, mas complementares, que promoveram a ampliação do contato dos estudantes com o universo da leitura, considerando tanto os níveis de desenvolvimento quanto os interesses individuais dos alunos. Todavia, em nenhuma das situações foi possível observar o desenvolvimento de ações que promovessem o avanço na leitura dos estudantes em hipóteses mais iniciais.

Dado que vivemos em uma sociedade letrada, a aquisição da leitura é essencial para os indivíduos atuarem com autonomia nas diversas situações em que seu uso se torna necessário. Nesse sentido, Solé (2015) argumenta que o ensino

inicial da leitura deve assegurar uma interação significativa e funcional dos estudantes com a língua escrita, permitindo-lhes construir os conhecimentos indispensáveis para abordar as diferentes etapas do processo de aprendizagem.

Assim, para ler, é necessário que os estudantes sejam orientados a dominar, de forma simultânea, diferentes habilidades de decodificação e integrar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. A leitura envolve um processo contínuo de previsão e inferência, que se baseia tanto nas informações fornecidas pelo texto quanto em nossa própria bagagem de conhecimento. Além disso, esse processo requer a capacidade de encontrar evidências ou descartar previsões e inferências feitas anteriormente.

Na turma do 3º ano, a professora valorizou a autonomia e o protagonismo dos estudantes ao incentivá-los a escolherem livros de acordo com suas preferências na biblioteca. Essa estratégia respeita as especificidades de cada aluno, especialmente daqueles em hipóteses iniciais de leitura, para os quais foram indicados livros com imagens e textos curtos que facilitavam a compreensão. Além disso, ao circular pela biblioteca e oferecer apoio individualizado durante o momento de leitura, a docente criou um ambiente acolhedor, incentivando os estudantes a explorarem a leitura de forma prazerosa e significativa. O momento de socialização das obras, ao final da atividade, promoveu o diálogo e a troca de experiências literárias, ajudando a reforçar o vínculo entre os estudantes e a prática da leitura.

Na turma do 4º ano, o professor optou por uma abordagem mais guiada, mediando a leitura da obra de Audrey Wood. Antes de iniciar a leitura, ele explorou os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de perguntas sobre o título e os elementos gráficos do livro, fomentando a curiosidade e preparando-os para a compreensão da narrativa. Durante a leitura, a interação ativa foi estimulada por meio de questionamentos sobre o enredo e pela participação dos alunos na leitura de trechos. A proposta de recontar a história por meio de desenhos possibilitou que os estudantes, independente do nível de escrita, reconstruíssem a narrativa de maneira criativa, reforçando a compreensão da história e promovendo a colaboração entre os grupos.

Essas estratégias, apesar de distintas, convergem para um objetivo comum: criar condições para que os estudantes se aproximem da leitura de forma

significativa, desenvolvendo não apenas suas habilidades técnicas, mas também seu interesse e envolvimento com os textos. Ao integrar autonomia, interação e criatividade, os docentes favorecem uma vivência literária que vai além da decodificação de palavras, promovendo um contato mais rico e diversificado com o universo da leitura.

Quanto à utilização de recursos tecnológicos, na turma do 3º ano, os Chromebooks foram utilizados em duas aulas com diferentes objetivos didáticos. Na aula 7, enquanto os estudantes realizavam a cópia da rotina em suas agendas, a docente acessava previamente o site Wordwall em cada um dos dispositivos antes de entregá-los aos estudantes. Em seguida, orientou-os sobre quais jogos deveriam ser acessados, um de cada vez, durante a atividade.

Na plataforma, havia uma variedade de jogos relacionados à alfabetização, abrangendo tanto conhecimentos matemáticos quanto da Língua Portuguesa. Os jogos de Língua Portuguesa, mediados pela professora, incluíam atividades como contagem de sílabas, ordenação de letras, leitura e escrita de palavras. Cada estudante realizou os jogos pelo menos duas vezes.

Os estudantes em níveis de conhecimentos mais avançados geralmente concluíam os jogos mais rapidamente e, por isso, ficavam ociosos enquanto aguardavam os demais para a próxima atividade. Para manter o engajamento desse grupo, a docente promoveu uma competição, desafiando-os a aumentar o número de acertos e a reduzir o tempo de resposta. Por outro lado, os estudantes em níveis iniciais de escrita receberam atendimento individualizado da docente, que mobilizava diferentes reflexões a depender da dúvida do aluno. Ao longo de toda aula, a professora os estimulava a praticar a leitura e os auxiliava na resolução das atividades, garantindo o avanço de cada estudante conforme suas necessidades.

Na aula 9, a professora P3 utilizou os Chromebooks como ferramenta de pesquisa. Enquanto os estudantes copiavam a rotina no quadro, a docente acessou previamente o site "Toda Matéria", que contém uma coleção de 165 adivinhações. Após a finalização da cópia, a professora entregou os cadernos de classe e orientou os alunos sobre a atividade a ser realizada nos Chromebooks. A instrução, que deveria ser copiada pelos estudantes, foi: "Naveguem pelo site e escrevam as 5 adivinhas que vocês mais acharem interessantes".

Em seguida, a professora distribuiu um Chromebook para cada estudante e os incentivou a explorar o site com calma, realizando a leitura das adivinhas sem pressa. O objetivo era que cada aluno selecionasse as adivinhas que considerasse mais interessantes, promovendo a leitura e a escolha crítica. Assim como na aula 7, a professora P3 dedicou atenção especial aos estudantes com níveis de conhecimentos sobre o SEA mais iniciais. Muitas vezes, ela realizava a leitura das adivinhas em voz alta e questionava os alunos para saber se conseguiam identificar as respostas, promovendo a interação e a brincadeira com o grupo.

A utilização do Chromebook nas aulas do 3º ano evidencia o esforço da docente em integrar recursos tecnológicos ao processo de ensino-aprendizagem, explorando ferramentas digitais como facilitadoras do desenvolvimento das habilidades de alfabetização. Essa abordagem demonstra que, ao utilizar tecnologia com objetivos didáticos claros, é possível criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador.

Essas práticas ilustram como a utilização de recursos tecnológicos pode ser integrada ao planejamento pedagógico de forma intencional, promovendo a personalização do ensino. Além disso, a interação com os Chromebooks e o Wordwall reforça o desenvolvimento de competências digitais e estimula nos estudantes habilidades importantes para a aprendizagem no século XXI, como autonomia, resolução de problemas e colaboração.

No entanto, é importante que a utilização de recursos tecnológicos seja acompanhada de reflexões contínuas sobre seu impacto no processo de aprendizagem e na interação social entre os estudantes. Promover momentos de socialização e troca entre os colegas, mesmo em atividades digitais, pode enriquecer ainda mais a experiência de aprendizado, garantindo que as tecnologias sejam mediadoras e não substitutas da interação humana no ambiente escolar.

A seguir, apresentamos o quadro 7, que revela as estratégias utilizadas pelos docentes no conjunto das 10 aulas observadas para dar conta das heterogeneidades de níveis de conhecimentos existentes em suas turmas.

Quadro 7: Estratégias didáticas utilizadas pelos docentes ao longo das 10 observações para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos em suas turmas

Estratégias	P3	P4
1. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes		
1.1. Realizar avaliação diagnóstica	X	-
1.2. Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	X	-
1.3. Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem	X	X
2. Estratégias de agrupamento dos estudantes		
2.1. Agrupar os estudantes individualmente	X	X
2.2. Formar duplas	X	X
2.3. Formar pequenos grupos	X	-
2.4. Formar um grande grupo	X	-
3. Estratégias de planejamento das atividades		
3.1. Atividades iguais realizadas em pequenos grupos	X	X
3.2. Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou do professor	X	X
3.3. Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos	X	-
3.4. Atividades realizadas no grande grupo	X	X
3.5. Atividades de casa iguais	X	X
4. Mediação e atitudes dos professores		
4.1. Atendimento individualizado	X	X
4.2. Estimular a interação colaborativa entre os estudantes	X	X
4.3. Atendimento específico em pequenos grupos	X	-

Fonte: Autoral, 2024.

Ao analisarmos o conjunto das 10 aulas acompanhadas em cada turma, observamos que, embora o quantitativo de recursos didáticos utilizados pela professora P3 tenha se aproximado ao do professor P4, ela mobilizou mais estratégias pedagógicas que respeitavam e promoviam o avanço individual e coletivo nos níveis de conhecimento de seus estudantes, conforme o quadro 7. Esse fato reforça que a simples diversificação de recursos didáticos utilizados em sala de aula não garante, por si só, o avanço na aprendizagem dos alunos por meio de estratégias diversas.

É imprescindível que o docente esteja em constante reflexão sobre os objetivos didáticos que pretende alcançar com o uso de cada recurso, bem como sobre as adaptações necessárias, considerando os conhecimentos prévios de seus

estudantes. Dessa forma, é possível garantir a participação efetiva e o progresso na aprendizagem de todos.

Assim, mesmo que um docente não varie amplamente os recursos utilizados em sua prática (*o que fazem*), a maneira como planeja e conduz suas aulas (*como fazem*) pode ser suficiente para atender aos diferentes níveis de aprendizagem, respeitando as heterogeneidades e promovendo um ambiente pedagógico inclusivo e eficiente.

Ao final das 10 observações em cada uma das turmas, realizamos novamente, ao final do primeiro semestre de 2023, as diagnoses de escrita e leitura de palavras, identificando as seguintes hipóteses.

Quadro 8: Perfil final dos níveis escrita das turmas de 3º e 4º ano

Turmas	Hipóteses de escrita					Total
	Pré-silábica	Silábica	Silábico-alfabético	Alfabético	Ortográfico	
3º ano	0	0	1	9	12	22
4º ano	0	0	0	2	10	12*

*O número não representa o número total de estudantes da turma, mas sim o número de estudantes presentes no dia em que a diagnose final foi realizada.

Fonte: Autoral, 2024.

Quadro 9: Perfil final dos níveis de leitura de palavras das turmas do 3º e 4º ano

Níveis de Leitura de Palavras	3º ano	4º ano
Leu todas as palavras ou errou apenas a leitura de uma palavra	18	11
Leu algumas palavras	4	1
Leu três palavras	0	0
Leu até duas palavras	0	0
Não leu as palavras	0	0

Total	22	12*
-------	----	-----

*O número não representa o número total de estudantes da turma, mas sim o número de estudantes presentes no dia em que a diagnose final foi realizada.

Fonte: Autoral, 2024.

Na turma do 4º ano, não será possível realizar tantas inferências, uma vez que, no período em que a atividade foi realizada, o recesso no meio do ano estava próximo e muitos estudantes já haviam deixado de frequentar a escola. No retorno às aulas, o pesquisador não teve mais disponibilidade de retornar à unidade escolar e realizar a avaliação com os demais estudantes.

Ao compararmos os resultados das diagnoses iniciais e finais presentes nos quadros 2, 3, 7 e 8, observa-se um avanço considerável na aprendizagem dos estudantes em ambas as turmas. Na turma do 3º ano, observa-se que a maioria dos estudantes concluiu a primeira metade do ano letivo em hipóteses mais avançadas de escrita. Essa realidade permite que a docente amplie o foco do trabalho pedagógico, explorando outros aspectos relacionados aos conhecimentos e usos do SEA, como a produção de textos e o aprofundamento em questões ortográficas.

Em suma, os recursos e estratégias didáticas utilizados na turma do 3º ano, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, favoreceram o avanço da turma em seus conhecimentos sobre o SEA, respeitando as especificidades de cada aluno.

Considerando que na turma do 4º ano não foi possível a realização da diagnose final com todos os estudantes da turma, não é possível afirmarmos se os estudantes avançaram ou não em seus níveis de conhecimentos. Todavia, a análise das aulas revela que o professor P4 priorizou o agrupamento individual dos estudantes, para que as heterogeneidades individuais da turma não comprometessem o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a outras estratégias apenas quando o trabalho individual não era viável.

Assim, ao analisarmos as práticas dos dois docentes, evidenciamos que o processo de ensino-aprendizagem se torna mais eficaz quando os recursos e estratégias didáticas adotados se alinham aos níveis de conhecimento dos alunos e consideram as heterogeneidades individuais, promovendo equidade e garantindo que todos avancem em seus percursos de aprendizagem.

6. CONCLUSÕES...

Ao longo deste estudo, analisamos os recursos e estratégias didáticas desenvolvidas por dois professores do Ensino Fundamental no atendimento à heterogeneidade de níveis de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para tal, realizamos entrevistas semiestruturadas com os docentes que atuavam em turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, assim como observamos 10 aulas em cada uma das turmas. No decorrer das observações sistemáticas, realizamos diagnoses de escrita e leitura de palavras com os estudantes, bem como minientrevistas com os docentes responsáveis pelas turmas.

Nas análises, inicialmente, refletimos sobre as práticas relatadas pelos docentes no atendimento à heterogeneidade dos níveis de conhecimento em suas turmas. A professora da turma do 3º ano (P3), durante as entrevistas, demonstrou estar ciente da diversidade presente em sua sala de aula, reconhecendo os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Ela destacou sua preocupação em diversificar as estratégias didáticas para potencializar a aprendizagem individual e coletiva de seus alunos.

Semelhantemente, o professor da turma do 4º ano (P4), ao discutir sobre a heterogeneidade de sua turma, também reconheceu ter iniciado o ano letivo com um grupo heterogêneo, especialmente em relação aos níveis de conhecimento sobre leitura e escrita. Consideramos que o reconhecimento inicial dessas diferenças é fundamental, por ser a partir dele que os docentes, em um constante processo de reflexão sobre suas práticas, podem compreender que, em certas situações, o uso de um único recurso didático para toda a turma pode não ser tão eficaz. Em contrapartida, a mobilização de estratégias didáticas diferenciadas, considerando o perfil do grupo, pode potencializar a aprendizagem individual e coletiva, promovendo avanços mais significativos na aprendizagem da turma.

Nessa direção, passamos a analisar as estratégias didáticas que os docentes relatavam utilizar em suas turmas para atender à heterogeneidade de níveis de conhecimentos. Em suma, os professores demonstram ter clareza acerca dos conhecimentos prévios de suas turmas e argumentaram desenvolver estratégias semelhantes. Todavia, a P3 privilegiava a realização de diferentes estratégias de

agrupamento para estimular a cooperação e promover a interação e a troca de conhecimentos dentro do grupo, enquanto o P4 optava por manter os estudantes trabalhando individualmente ou agrupados em duplas, para que pudessem avançar, em suas palavras, de modo mais independente.

Em um contexto de heterogeneidade dos níveis de conhecimento, considerando as discussões realizadas ao longo deste estudo, verificamos que uma das alternativas para garantir o avanço individual e coletivo é a adoção de diferentes estratégias de agrupamento no desenvolvimento das atividades. Para atingir esse objetivo, é essencial que o docente tenha clareza sobre as aprendizagens já consolidadas pelos alunos e as dificuldades que ainda precisam ser superadas, para que consiga manejar estratégias que favoreçam e potencializem o avanço dos conhecimentos de seus estudantes. Em outras palavras, o processo avaliativo contínuo se torna indispensável para que o professor compreenda melhor a realidade de sua sala de aula. Com esse entendimento, o docente pode planejar intervenções pedagógicas mais eficazes e personalizadas, alinhadas aos objetivos didáticos e às necessidades específicas dos estudantes.

Posteriormente, trouxemos reflexões acerca da análise das 10 aulas observadas em cada uma das turmas, identificando os recursos e estratégias didáticas desenvolvidos no atender à heterogeneidade de níveis de conhecimentos sobre o SEA. Os dados revelaram que os docentes divergiam em suas práticas. A P3 privilegiava o uso atividades atividades xerocadas e fichas de atividades construídas considerando a heterogeneidade de níveis de conhecimentos de sua turma. Já o P4, geralmente, recorria à utilização do livro didático e à cópia dos conteúdos no quadro branco.

É necessário que a prática pedagógica esteja fundamentada em estratégias que promovam a equidade, buscando assegurar que todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento, possam avançar em seu desenvolvimento. Nessa direção, evidenciamos que os recursos e estratégias mobilizadas na turma do 3º ano possibilitaram que todos os estudantes pudessem avançar em sua aprendizagem. De modo geral, não só as crianças em hipóteses mais iniciais sobre o SEA tiveram a mediação da docente para que pudessem refletir sobre a escrita e, posteriormente, compreender *o que* e *como* a escrita nota, como também os estudantes em hipóteses mais avançadas puderam avançar nos

conhecimentos de produção textual e de ortografia.

Em contrapartida, na turma do 4º ano, observamos que as práticas do professor P4 não se mostraram tão favoráveis para o avanço dos estudantes que se encontram em hipóteses mais iniciais de escrita. Apesar de o docente realizar, esporadicamente, atendimentos individualizados, na maioria das vezes, os estudantes não recebiam o suporte necessário para refletirem sobre o SEA, limitando-se apenas a copiar as correções coletivas das atividades.

No entanto, este estudo revelou que ainda que o docente utilize um mesmo recurso didático com toda a turma, é possível que, ao longo da aula, realize ajustes e mobilize diferentes estratégias didáticas que favoreçam o aprendizado de todos os estudantes. Para isso, é essencial que o professor tenha clareza não apenas dos objetivos didáticos que deseja alcançar, mas também das necessidades de aprendizagem e das potencialidades individuais de cada aluno.

Essas práticas pedagógicas, quando alinhadas aos objetivos de ensino e ao perfil heterogêneo da turma, podem contribuir significativamente para que todos os estudantes tenham a oportunidade de avançar em seus níveis de conhecimento, promovendo um ensino equitativo e eficaz. Ou seja, o nível de potencialidade para aprendizagem por meio do recurso didático utilizado está diretamente relacionado às estratégias adotadas ao longo do seu desenvolvimento, sobretudo da mediação docente.

A partir do respeito às especificidades individuais e da valorização das potencialidades de cada aluno, é possível que os docentes criem condições favoráveis para o desenvolvimento de competências relacionadas ao conhecimento sobre o SEA e potencializem o avanço individual e coletivo de sua turma.

Por fim, diante das constatações, defendemos a importância do processo avaliativo ao longo do ensino e da aprendizagem, ressaltando que ele não deve se limitar a observar os resultados finais, mas também considerar o percurso de cada estudante em sua integralidade. O ritmo de consolidação dos conhecimentos ao longo desse processo não é uniforme para todas as crianças: compreender as especificidades de cada uma é essencial para planejar um ensino mais direcionado às necessidades das turmas e de cada aluno, respeitando suas heterogeneidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 491-502, 2003.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Ana Teberosky: a conquista da escrita. **Educação. Pedagogia contemporânea.**, n. 2, p. 60-75, 2009.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia Viana; DOS SANTOS, Robson. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 7, p. 241-275, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

COELHO, Elenise et al. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizes no “ciclo”**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professoras: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DE CHIARO, S. A teoria sócio-histórica e a educação: a perspectiva de Vygotsky. In:

Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

HETEROGENEIDADE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/heterogeneidade/>. Acesso em: 31/10/2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de investigaciones UNAD, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

LEAL, Telma Ferraz et al. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, v. 12, p. 40-56, 2020.

LEAL, T. F.; COSTA, S. DA S.; SILVA, M. D. DA. O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE HETEROGENEIDADE. In: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LEAL, T. F.; SANTANA, J. S. de; SANTOS, R. C. S. P. dos. A MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA. In: **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LEAL, T. F.; SILVA, M. D. DA. AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ? In: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

LIMA, J. DE M.; PESSOA, A. C. R. G. A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES EM SALA DE AULA. In: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto DiferenciAção: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado.** Ponta Grossa: UEPG, 2007.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de**

Feurstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa.** São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** DP & A, 2006.

MOTA, Adriana Sandes. **ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: O DESAFIO DE CONSIDERAR OS DIVERSOS SABERES SOBRE A ESCRITA NA MODALIDADE DE ENSINO REMOTO.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PEREIRA, Venâncio Guedes; MOISES, Abraão Rafael Lima. **IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO (2020-2022).** **Revista Enfil,** v. 2, n. 17, p. 58-79, 2023.

PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020.** Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

PESSOA, A. C. R. G; BERFORD, A. P; CONCEIÇÃO, J. M. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIADAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO. In: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

PESSOA, A. C. R. G; CASTRO, J; 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: **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais.** 1. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

SANTANA, Joselmo Santos de. **Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTANA, Yasmin Nogueira; OSTI, Andréia. As consequências da Covid-19 para a alfabetização de crianças. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023001-e023001, 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Dayane Marques da. **Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Penso Editora, 2015.

TIGGEMANN, I. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.14, n.1, p.27-34, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas semiestruturadas

Entrevista 1: Construção do perfil das docentes

- 1) Nome
- 2) Idade
- 3) Etnia: negra () branca () parda () indígena ()
- 4) Gênero: feminino () masculino () Outro – informar
- 5) Dados da turma a ser observada: Etapa escolar / ano que leciona; quantidade de alunos em sala de aula; qual a faixa etária dos estudantes?
- 6) Possui graduação?
- 7) Onde você se formou?
- 8) Em que ano se formou?
- 9) Tem mais de uma graduação? Qual?
- 10) Possui especialização ou Mestrado ou Doutorado? Qual?
- 11) 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 nome
- 12) 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:
- 13) Quanto tempo trabalha como professora?
- 14) Quanto tempo trabalha como alfabetizadora?
- 15) Qual(quais) são seus vínculos empregatícios?
- 16) Você trabalha em outra instituição?

Entrevista 2: Práticas docente

- 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 (seu ano) ou (ano anterior)?
- 13) Quais são as diferenças de ensinar em uma turma do (seu ano) ou (ano seguinte)?
- 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 a 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 a 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 a 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?
- 18) Você já ouviu a expressão “Alfabetização na perspectiva do letramento”? O que você acha que caracteriza essa abordagem?
- 19) 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?

APÊNDICE B – Roteiro para observação das aulas

Todas as aulas deverão ser gravadas em áudio. Caso possível, registrar em fotografia todas as atividades desenvolvidas ao longo da aula. Ao decorrer da aula, anotar no caderno de campo:

- 1) Data;
- 2) Número da observação;
- 3) Escola e turma;
- 4) Descrição da sala de aula, incluindo paredes;
- 5) Quantidade de alunos presentes;
- 6) Horário de início e final de cada atividade;
- 7) Descrição de cada atividade, contendo: comandos, materiais utilizados, formas de agrupamentos, organização da sala, modo como o docente acompanha as atividades, possíveis reações das crianças, dentre outros aspectos;
- 8) Anotar títulos dos textos, livros e outros suportes textuais;
- 9) Registrar comentários acerca das estratégias para lidar com a heterogeneidade da turma.

APÊNDICE C – Roteiro para minientrevistas após as observações

- 1) Quais foram seus objetivos nesta aula?
- 2) Você acha que atingiu os objetivos pretendidos?
- 3) Houve alguma dificuldade?
- 4) As atividades de hoje têm relação com atividades realizadas nas aulas anteriores? Tem relação com atividades que serão realizadas posteriormente?
- 5) Nesta aula, foi desenvolvida alguma atividade que é permanente em sua rotina?
- 6) Alguma atividade de hoje faz parte de algum projeto didático?
- 7) Alguma atividade de hoje faz parte de alguma sequência didática?
- 8) Você acha que os estudantes conseguiram acompanhar as atividades?
- 9) Eles podem ter avançado em seus conhecimentos?
- 10) Qual foi, para você, o aspecto mais positivo da aula de hoje?
- 11) Tem alguma coisa que você faria diferente? O que você faria diferente?

APÊNDICE D – Atividade diagnóstica de escrita de palavras

ESCOLA

ANO

NOME

1. Escreva o nome de cada figura nas linhas abaixo:



.....



.....



.....



.....



.....



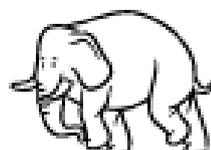
.....



.....



.....



.....



.....

APÊNDICE E – Atividade diagnóstica de leitura de palavras

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.

