



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

JOSELMO SANTOS DE SANTANA

**ENTREMEIOS: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita
Alfabética e de produção de textos escritos**

Recife
2019

JOSELMO SANTOS DE SANTANA

**ENTREMEIOS: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita
Alfabética e de produção de textos**

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

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal

Recife
2019

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

S232e Santana, Joselmo Santos de.
Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita alfabética e de produção de textos/ Joselmo Santos de Santana. – Recife, 2019.
210 f.: il.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Escrita. 3. Educação (Ensino fundamental). 4. UFPE - Pós-graduação. I. Leal, Telma Ferraz (Orientadora). II. Título.

372.412 (23. ed.) UFPE (CE2019-086)

JOSELMO SANTOS DE SANTANA

**ENTREMEIOS: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita
Alfabética e de produção de textos**

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

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Telma Ferraz Leal (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª. Magna do Carmo Silva Cruz (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco – Dep. Métodos e Técnicas de Ensino

Profª Drª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras.

AGRADECIMENTOS

Andrea, mãe querida, que sempre acreditou em mim. Que batalhou anos e anos e nunca descuidou da minha educação escolar e não escolar. Obrigado por me ajudar a ser a pessoa que sou hoje. Obrigado pelos sorrisos contagiantes!

Telma, obrigado por ter acolhido meu projeto e ainda ter me mostrado as possibilidades de melhorá-lo. Obrigado pela paciência, por me mostrar as falhas e me fazer estudar mais.

Kaio, obrigado pela paciência no uso dividido do computador e pelos momentos de distração que tanto ajudaram a me oxigenar um pouco diante do trabalho. Assim podendo voltar mais focado depois. Obrigado pelos sorrisos contagiantes!

Agda, Ângela, Bárbara, Cassiana, Ceça, Clau, Cristiano, Drielli, Gabriela, Janeh, Júlio, Luciene, Luh, Paulo, Rebeca, Raíza, Tamires e Vanessa, obrigado por compartilharem momentos felizes comigo durante essa jornada e pelas palavras de incentivo, tais como: “é com Telma, é? Vai ficar bom!” Eita pressão! Agora, eu não faça um bom trabalho não!

Companheiras do grupo de estudo, obrigado! O ir e vir da construção das categorias foi trabalhoso, mas o grupo é empenhado e nossas mestras (Telma e Ana Cláudia) sempre nos orientaram bem. Ana Cláudia, obrigado!

Maria de Lourdes, obrigado por ter sido prestativa e compreensiva nos momentos em que precisei.

Alba, obrigado por me fazer pensar na alfabetização no sentido prático, sem com isso deixar o teórico de lado.

Maria Daniela e Jéssica, obrigado pelas contribuições. Giovana, obrigado pela “cereja do bolo!”

Meus felinos, obrigado por mostrarem que um afago ou uma bolinha de papel, já é suficiente para fazer um ser vivo feliz.

Deus, obrigado por ter me dado saúde e força para chegar até aqui. Obrigado, ainda, por ter colocado ótimas pessoas em minha vida, incluindo todas as acima.

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar por meio de quais práticas didáticas as professoras do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Para atingir tal objetivo, buscamos, especificamente, analisar situações didáticas de ensino de conhecimentos e habilidades específicos de produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; situações didáticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas; analisar as estratégias utilizadas para lidar com a heterogeneidade no ensino do SEA e de produção de textos, refletindo sobre as interfaces entre o ensino de produção de textos escritos e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Tendo em vista o atendimento aos objetivos expostos, foi adotada uma perspectiva qualitativa. Como procedimento de produção de dados, adotamos o método de observação direta. Para analisar os dados, recorreremos à análise de conteúdo, tomando como unidade a análise temática. Esses dados e procedimentos metodológicos formam o primeiro capítulo. A fundamentação teórica envolve três grandes eixos. No primeiro tratamos historicamente as diferentes perspectivas de alfabetização, apontamos o surgimento da teoria da psicogênese e dos estudos sobre letramento. Concluimos o capítulo apontando as tendências atuais sobre alfabetização no Brasil. O segundo eixo aborda as concepções sobre linguagem, texto e ensino de produção de textos. Abordamos a perspectiva sociointeracionista de produção de textos e como a teoria bakhtiniana influencia o ensino dessa produção. Concluimos o capítulo abordando como vem ocorrendo o ensino de produção de textos nas escolas brasileiras, a partir de pesquisas. O terceiro eixo aborda a heterogeneidade e o ensino no ciclo de alfabetização, segundo teses e dissertações. Os resultados apontam que as docentes desenvolveram ações didáticas considerando quatro tipos de heterogeneidade: heterogeneidade étnico-racial; heterogeneidade religiosa; heterogeneidade de características físicas; heterogeneidade de conhecimentos, sendo esta última a mais contemplada pelas docentes. Abordaram conhecimentos tanto de produção de texto, quanto do Sistema de Escrita Alfabética. A docente A tratou da heterogeneidade de conhecimentos dos estudos acerca do sistema de escrita e de produção de textos, por meio,

principalmente, de atendimentos individualizados em meio a atividades coletivas. A docente B tratou da heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes também por meio, principalmente, de atendimento individualizado, contudo a partir de atividades em grupo diferenciadas. A pesquisa evidenciou que as docentes buscaram envolver todos os estudantes e fazer com que avançassem em seus conhecimentos. Mostrou ainda que nas atividades/mediações da docente A eram recorrentes as interfaces entre o ensino de produção de texto e de SEA, enquanto que nas atividades/mediações da docente B, essa interface foi escassa. Concluímos que as docentes são sensíveis e se sentem desafiadas em relação ao tema, dessa forma buscam realizar ações que consideram a heterogeneidade das crianças e suas necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Heterogeneidade. Alfabetização. Produção de textos. Ensino.

ABSTRACT

The research aimed to analyze what are the didactic practices the teachers of the 1st and 3rd years of Elementary School use to articulate the teaching of specific knowledge and skills for the production of written texts and the teaching of specific knowledge and skills for the appropriation of the Alphabetical Writing System. In heterogeneous classes regarding the appropriation of this system. To achieve this aim, we specifically seek to analyze didactic situations of teaching knowledge and specific skills of written texts production in heterogeneous classes regarding the appropriation of the Alphabetical Writing System; didactic situations of teaching the Alphabetical Writing System in heterogeneous classes; to analyze the strategies used to deal with the heterogeneity in the teaching of SEA and text production, reflecting on the interfaces between the teaching of written text production and the functioning of the Alphabetical Writing System. In order to meet the stated objectives, we adopted a qualitative perspective. As a data production procedure, we adopted the direct observation method. To analyze the data, we resorted to content analysis, taking as a unit the thematic analysis. These data and methodological procedures form the first chapter. The theoretical foundation involves three major axes. In the first we treat historically the different perspectives of literacy, we point out the emergence of the theory of psychogenesis and studies on literacy. We conclude the chapter by pointing to current trends in literacy in Brazil. The second axis deals with the conceptions about language, text and teaching of text production. We approach the sociointeractionist perspective of text production and how the Bakhtinian theory influences the teaching of this production. We conclude the chapter by approaching how the teaching of text production has been taking place in Brazilian schools, based on researches. The third axis addresses heterogeneity and teaching in the literacy cycle, according to theses and dissertations. The results show that the teachers developed didactic actions considering four types of heterogeneity: ethnic- racial heterogeneity; religious heterogeneity; heterogeneity of physical characteristics; heterogeneity of knowledge, the latter being the most contemplated by teachers. They addressed knowledge of both text production and the Alphabetical Writing System. Teacher A addressed the heterogeneity of knowledge of studies about the writing and text production system, mainly through individualized care in the midst of collective activities. Teacher B addressed the heterogeneity of students' knowledge also through mainly individualized care, however from differentiated group activities. The research showed that the teachers sought to involve all students and advance

their knowledge. It also showed that in the activities / mediations of teacher A recurring were the interfaces between the teaching of text production and SEA, while in the activities / mediations of teacher B, this interface was scarce. We conclude that teachers are sensitive and feel challenged in relation to the theme, thus seeking to perform actions that consider the heterogeneity of children and their learning needs.

Keywords: Heterogeneity. Literacy. Text production. Teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Níveis de apropriação do SEA do 1º Ano C.....	33
Tabela 02	Níveis de leitura de palavras do 1º Ano C.....	34
Tabela 03	Níveis de apropriação do SEA do 3º Ano A.....	34
Tabela 04	Níveis de leitura de palavras do 3º Ano A.....	35
Tabela 05	Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados.....	66
Tabela 06	SEA e produção de textos escritos nas aulas da docente A.....	109
Tabela 07	SEA e produção de textos escritos nas aulas da docente B.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Dias letivos observados.....	25
Quadro 02 –	Obras sobre letramento segundo pesquisa realizada na biblioteca da ANPed.....	41
Quadro 03 –	Propostas curriculares (municipais e estaduais) analisadas por região do Brasil.....	65
Quadro 04 –	Teses e dissertações sobre produção de texto nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.....	76
Quadro 05 –	Teses e dissertações sobre Heterogeneidade nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.....	90
Quadro 06 –	Estratégias para o trato da heterogeneidade segundo teses e dissertações pesquisadas.....	97
Quadro 07 –	Possíveis tipos de heterogeneidades trabalhadas em sala de aula.....	106
Quadro 08 –	Estratégias utilizadas para dar conta da heterogeneidade.....	107
Quadro 09 –	Atividades e conhecimentos sobre o SEA docente A.....	118
Quadro 10 –	Aspectos sobre produção de textos na turma da docente A....	132
Quadro 11 –	Atividades e conhecimentos sobre produção de textos docente A.....	133
Quadro 12 –	Atividades e conhecimentos sobre o SEA docente B.....	144
Quadro 13 –	Aspectos sobre produção de textos na turma da docente B....	154
Quadro 14 –	Atividades e conhecimentos sobre produção de textos docente B.....	155
Quadro 15 –	Tipos de heterogeneidade contemplados.....	157
Quadro 16 –	Avaliação e gestão de turmas.....	168
Quadro 17 –	Estratégias de agrupamento dos estudantes.....	169
Quadro 18 –	Mediação docente e atitudes.....	173
Quadro 19 –	Ações relativas às diferenças sociais e culturais.....	180
Quadro 20 –	Estratégias didáticas e atividades.....	182

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Exemplo do tamanho da sala.....	31
Figura 02 –	Exemplo de atividade colada na parede da sala.....	31
Figura 03 –	Exemplo de trabalho com escrita na década de 1960.....	40
Figura 04 –	Exemplo de trabalho de escrita na década de 1990.....	41
Figura 05 –	Produção de cartaz, docente A.....	124
Figura 06 –	Produção de texto escrito (História em Quadrinhos.....	148
Figura 07 –	Produção de texto escrito (História em Quadrinhos).....	149
Figura 08 –	Produção de texto escrito (anúncio).....	153
Figura 09 –	Produção de texto escrito (anúncio).....	154

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	23
2.1	Procedimentos de produção dos dados.....	24
2.2	Breve caracterização do campo e sujeitos.....	29
2.3	Estratégias de análise dos dados.....	35
3	ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ONTEM E HOJE.....	38
3.1	Breve histórico.....	38
3.2	O novo paradigma: a teoria da psicogênese.....	42
3.3	Os estudos sobre letramento(s) e seus impactos sobre a alfabetização.....	47
3.4	A alfabetização nos documentos oficiais brasileiros.....	56
3.4.1	As tendências atuais sobre alfabetização no Brasil.....	63
4	PRODUÇÃO DE TEXTO: CONCEPÇÕES E PESQUISAS.....	68
4.1	Concepções sobre linguagem, texto e ensino de produção de textos.....	68
4.2	Produção de textos em uma perspectiva sociointeracionista.....	69
4.2.1	Concepções de linguagem em Bakhtin: implicações para a produção de textos.....	72
4.2.2	Aspectos da produção textual segundo Schneuwly.....	74
4.2.3	Pesquisas sobre o ensino de produção de textos no Brasil.....	75
5	HETEROGENEIDADE E ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	84
5.1	Heterogeneidade: aspectos conceituais.....	85
5.2	Heterogeneidade, avaliação e planejamento.....	98
5.3	Diversidade de atividades e atividades diferenciadas.....	99
5.4	Heterogeneidade e agrupamentos.....	102
5.5	Heterogeneidade e mediação docente.....	
5.6 / 2.4	Heterogeneidade e estratégias didáticas: construindo categorias.....	105

6	INTERAGINDO COM OS DADOS	109
6.1	Professora A: ensino de Sistema de Escrita Alfabética, produção de textos e suas interfaces.....	109
6.1.1	Ensino de produção de textos e suas interfaces com o SEA.....	119
6.2	Professora B: ensino de Sistema de Escrita Alfabética, produção de textos e suas interfaces.....	134
6.2.1	Ensino de produção de textos e suas interfaces com o SEA.....	145
6.3	O tratamento da heterogeneidade no ensino de produção de texto e SEA.....	156
6.3.1	Heterogeneidades sociais e econômicas	158
6.3.2	Heterogeneidades de percurso escolar.....	160
6.3.3	Heterogeneidades individuais.....	165
6.4	Estratégias de trato à heterogeneidade no ensino de produção de texto e SEA.....	168
6.4.1	Estratégias de agrupamentos dos estudantes.....	169
6.4.2	Mediação dos professores e atitudes.....	173
6.4.3	Ações relativas às diferenças sociais e culturais.....	179
6.4.4	Adequação das atividades às necessidades dos estudantes.....	182
7	CONCLUSÕES.....	192
	REFERÊNCIAS.....	197
	ANEXOS.....	204
	ANEXO A: Roteiro de observação de aulas.....	204
	ANEXO B: Roteiro de entrevista inicial.....	206
	ANEXO C: Diagnose do nível de apropriação do SEA.....	207
	ANEXO D: Extrato de atividade.....	209

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, há algumas décadas, tem sofrido mudanças, sobretudo quanto à sua concepção (MARINHO, 1998. SUASSUNA, 2014). Tais mudanças de concepções, ainda que não consensuais, engendram mudanças nas práticas escolares. Pesquisas nessa área (CRUZ 2010, OLIVEIRA e PACHECO 2008, SILVA e MELO 2007, LEAL e BRANDÃO 2007) têm apontado a necessidade, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da promoção do ensino de Língua Portuguesa que busque superar os paradigmas tradicionais de educação, dentre os quais a que postula o ensino de língua materna como sinônimo do ensino da norma padrão, e que, dentre outros aspectos, valorize os conhecimentos prévios dos estudantes e que faça uso de diferentes espécies de textos.

Apesar de ainda existirem tensões quanto às concepções de ensino, é bastante aceita na área de educação a ideia de que as interações humanas são permeadas, dentre vários aspectos, por instrumentos escritos mais ou menos estáveis, denominados gêneros discursivos. Nesse sentido, para atuar de forma satisfatória em boa parte das instâncias da vida social, entender e se fazerem entendidas, as pessoas necessitam ter conhecimentos acerca da estrutura interna desses instrumentos, dos locais onde circulam, precisam realizar projeções de quem são os destinatários dos seus textos, ter claras as motivações da escrita, conhecer uma variedade de instrumentos para saber em quais contextos usá-los.

Em relação a tais aspectos, no livro *Alfabetização e Letramento*, Soares (2011) mostra como a produção escrita das crianças eram, à época do estudo, artificiais, dados os tipos de textos que os alunos tinham acesso na escola e da proposta de escrita sugerida pelas docentes. Percebia-se a ausência de reflexão sobre o contexto, a ausência de unidade temática e outras questões que, como veremos mais adiante, em nossa fundamentação teórica, são encontradas nas escolas.

O trabalho de Soares foi realizado em 2011, mas é importante destacar que tal problema não foi superado, pois podemos encontrar, ainda, situações de produção de textos artificiais nas classes em todos os níveis de ensino, como a escrita a partir de imagens, sem a definição de um gênero específico, ou sem outros destinatários além dos próprios professores, situações de escrita que servem apenas para que o docente aponte os “erros” de grafia das regularidades e

irregularidades na escrita de palavras realizadas pelos estudantes. Diante do exposto, é importante lembrar que toda pessoa já nasce imersa em uma cultura cheia de conhecimentos construídos historicamente. Então, espera-se que as crianças, após certa idade, passem a frequentar a escola e com isso passem a dominar determinados conhecimentos.

Além de tudo o que foi dito, é necessário perceber que estar atento às questões apresentadas acima no momento da escrita de textos de gêneros variados não implica deixar de estar atento, também, às questões da norma padrão da língua. Mesmo sendo convencionadas, tais normas fazem parte do horizonte de expectativas do interlocutor, ou seja, uma mãe pode estranhar se o cartão de Dia das mães do seu filho de 09 anos estiver escrito sem um mínimo de atendimento às convenções gramaticais.

Desse modo, na rotina dos professores é preciso contemplar diferentes dimensões do ensino, dentre os quais o sistema de escrita e a produção de textos, no que diz respeito à sua tessitura, sua instância social e normativa. Nesse quadro, e diante de tantos meios que os estudantes dispõem para se informar e formar, mais do que buscar por inovações, articular saberes e recursos para a promoção de situações significativas para os estudantes, parece ser a sina do professor na atualidade. Além disso, atualmente, o ato de ensinar demanda dois desafios para o professorado. Primeiro, lidar com a constante necessidade de renovação da prática e, segundo, com a diferença de níveis de conhecimento dos estudantes.

Por um lado, as professoras têm o desafio de renovar a prática docente. Ano após ano os professores vão agregando experiências e buscando novas. O objetivo é, o que dá certo? Independente de filiações teóricas, essa é a pergunta e a busca dos professores (CHARTIER, 2007). Eles leem revistas pedagógicas, conversam com colegas, se especializam, porque sabem que cada ano, cada nova turma, é uma nova demanda que, mesmo sendo semelhante a outras, nunca será igual.

Investigando o que as professoras dizem sobre o fazer pedagógico para alfabetizar e o que fazem, Arruda, Leal e Silva (2013) entrevistaram professores em três cidades da Região Metropolitana do Recife. Dentre as conclusões do estudo, as pesquisadoras fazem algumas considerações e identificam:

Fortes relações entre o discurso e a prática foram encontradas. Mesmo quando as docentes não explicitavam de modo mais claro os pressupostos teóricos das abordagens que diziam conhecer, explicitavam princípios gerais relativos às abordagens teóricas que eram orientadores de suas ações didáticas. (p.265).

Como o estudo demonstra, é comum as práticas dos professores serem desenvolvidas nos entremeios das teorias. Algumas que disseram trabalhar na perspectiva do letramento ou disseram adotar uma perspectiva construtivista¹, ao citarem as atividades que realizavam, demonstravam trabalhar com gêneros textuais e também com palavras e semelhanças sonoras.

As professoras adotam, no cotidiano da sala de aula, perspectivas teóricas diversas, resultantes, sobretudo, da necessidade de contemplar diferentes dimensões do trabalho com a língua. Não havendo uma perspectiva teórica que auxilie as professoras a garantir a aprendizagem do sistema de escrita e ampliação das habilidades requeridas na interação por meio de diferentes gêneros textuais, elas lançam mão de orientações advindas de diferentes modelos teóricos. (ARRUDA, LEAL e SILVA, 2013, p. 265).

Vê-se que, no trabalho de alfabetizar, as professoras lançam mão do que para elas dá certo, independente do modelo teórico que subsidia aquela prática. Tendo em vista que estudos, como os já citados anteriormente e também outros, têm apontado o ganho na aprendizagem dos estudantes quando as práticas das professoras se realizam com o sentido de promover o desenvolvimento da consciência fonológica (MORAIS, 2012)², de promover a formulação e reformulação de hipóteses acerca da natureza da escrita (FERREIRO, 2001)², de promover a reflexão acerca dos gêneros e de sua produção escrita (LEAL e BRANDÃO, 2007)², consideramos importante auxiliar o professor nessa jornada de ensino para que ele possa promover melhor as aprendizagens dos alunos, assim como aprender com eles o que vem dando certo e o que precisa ser melhorado.

Em outro estudo Leal, Pimentel, Silva e Barros (no prelo) investigaram práticas de professoras dos anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental em três municípios de Pernambuco, buscando entender as estratégias didáticas das docentes para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como atendem à demanda por promoção de diversidade de atividades tendo em vista contemplarem os eixos de ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, observaram 90 jornadas de aulas, sendo 30 de cada município, de maio a dezembro de 2013.

Os dados mostraram que, de maneira geral, o eixo leitura e da apropriação do sistema de escrita alfabética foram contemplados, ao passo que a produção de textos e a oralidade foram pouco presentes. A pesquisa evidencia a existência de uma lógica de progressão do ensino em que o trabalho com apropriação do sistema

¹ Em nossa fundamentação teórica abordaremos a influencia de tais perspectivas para o ensino de língua.

² Cada autor e a forma como suas reflexões contribuem para o ensino e aprendizagem serão retomados em capítulo específico.

é mais frequente no primeiro ano ao passo que no segundo e no terceiro houve foco no desenvolvimento da leitura e produção. Viu-se ainda uma mescla de práticas educativas, com oscilação entre situações que se aproximam das perspectivas sintéticas (tradicionais), tais como a realização de cópias e memorização de padrões silábicos e situações que promovem um ensino mais reflexivo sobre o funcionamento do sistema de escrita, da leitura e da escrita de textos.

A pesquisa evidencia como é desafiador para as professoras renovar sua prática, uma vez que o conhecimento, a teoria, avança a uma velocidade enquanto a mudança na prática, como salientado por Chartier (2007), requer um tempo de assimilação desses novos conhecimentos. Essa renovação pode não se dar de forma consciente, pode ocorrer por meio da troca de experiências entre os pares e pode ter, ou não, ajuda das formações recebidas ou ainda da busca individual por novos conhecimentos.

Se, por um lado, há o desafio da renovação da prática docente, por outro, há a questão que se coloca de forma mais evidente no campo educacional atualmente e que vem sendo alvo de atenção, reflexão e desafio para os professores, é a diferença dos níveis de aprendizagem dos estudantes.

Como observaremos nos estudos de Silveira (2013) e Silva (2014), apresentados brevemente a seguir e tratados de modo mais detalhado nos fundamentos teóricos dessa dissertação, a heterogeneidade quanto aos níveis de aprendizagem dos estudantes constitui um desafio para os professores. Consideramos que o desafio se torna ainda maior conforme os anos se passam e alguns estudantes não têm seus direitos de aprendizagem³ garantidos pela escola. Esta realidade nos leva a refletir, a partir de Glória (2003), sobre a seguinte questão: Será que o sistema de ensino público vem se tornando um sistema de ensino dos que passam sem saber?

Estamos propensos a acreditar que não, pois ainda que alguns estudantes não avancem em seus conhecimentos, algo que não deveria ocorrer, muitos estudantes progredem em suas aprendizagens. Contudo, para o estudante ou grupo de estudantes que não avançaram, conforme o passar dos anos, o desafio de garantir certas aprendizagens só cresce, pois aumenta a sensação de fracasso,

³ Acerca dos direitos de aprendizagem: Brasil, *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1, unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

desmotivação e maior cobrança na escola e fora dela. Também podem surgir outros interesses e necessidades cotidianas, como o trabalho e outras formas de inserção social, como os jogos eletrônicos, redes sociais e entretenimento de forma geral. O fator faixa etária também influencia ou, quanto na mesma idade, o fato de não saber algo que para a maioria é comum, torna-se um entrave também.

A partir do exposto, se torna mais evidente que um dos desafios, se não o maior desafio, com os quais as professoras se deparam na atualidade, sobretudo nos terceiros, quartos e quintos anos, é dar conta do ensino de leitura, da escrita e da análise linguística de forma a fazer progredir em suas aprendizagens os alunos que já dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ao mesmo tempo em que precisam, igualmente, dar conta de ensinar as propriedades do SEA aos alunos que ainda não dominam esse sistema, garantindo, assim, o atendimento à heterogeneidade de conhecimento dos estudantes. Algumas pesquisas recentes têm evidenciado essa temática, como veremos brevemente a seguir e mais detidamente em nossa fundamentação teórica.

Ao realizar o levantamento desse tema no Banco de Teses e Dissertações da Capes, identificamos, de 2010 a 2016, a existência de 10 trabalhos publicados. Destes, dois (SILVEIRA, 2013 e SILVA 2014) se relacionam de forma mais direta com essa pesquisa.

Em sua pesquisa, Silveira (2013) investigou as estratégias docentes para o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas quanto à apropriação da escrita. A autora investigou docentes do 3º ano do ensino fundamental e evidenciou que as professoras investigadas promoviam um ensino reflexivo. Contudo, uma das professoras contribuía mais para o envolvimento dos alunos não alfabéticos nas atividades de produção de textos e para a aprendizagem de suas dimensões. Outra professora evidenciou dificuldade em lidar com a heterogeneidade, pois os estudantes não alfabéticos estiveram à margem das atividades de produção de texto.

Silva (2014) investigou turmas de primeiro ano, visando identificar os saberes e as práticas docentes mobilizados por professoras para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre leitura e escrita. A pesquisa evidencia que de formas diferentes as professoras buscam dar conta do atendimento aos alunos não alfabéticos. Uma professora buscou dar conta do macro, da sala de forma geral, explicando o assunto para todos ao mesmo tempo, ao passo que também circulava pela sala para tirar dúvidas dos estudantes com dificuldade individualmente. A

segunda professora realizava intervenções diretas aos alunos com dificuldades, principalmente, por meio de atividades diferenciadas.

Ambas as autoras citadas anteriormente investigaram, de certa forma, como as professoras propiciavam a participação dos alunos não alfabetizados em situações de leitura, escrita e produção de textos. O presente trabalho se insere nesse, ainda pequeno, rol de trabalhos que relacionam a produção de texto à apropriação do sistema de escrita em meio à heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes. Então, o problema em torno do qual gira essa pesquisa é: como as professoras fazem progredir, em produção de textos, os estudantes que já dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao mesmo tempo em que precisam, igualmente, fazer progredir na apropriação do SEA os estudantes que ainda não dominam esse sistema? Também é foco do trabalho compreender se para os estudantes que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética há algum trabalho relativo ao ensino de produção de textos e como tal ensino ocorre.

Como questões de pesquisa, indagamo-nos: As diferenças dos níveis de apropriação do SEA influenciam no trabalho docente? De que forma? As professoras delimitam momentos específicos para realizar atividades para a apropriação do SEA e momentos para ensinar produção de texto, ou os trabalhos se entrelaçam? É dedicado mais tempo ao ensino de produção de textos ou ao ensino de apropriação do sistema de escrita? As professoras desenvolvem um ensino ajustado ao nível de conhecimento dos estudantes? Há agrupamento de estudantes para a realização das atividades? Caso exista, quais os critérios para os agrupamentos?

Nesse sentido, essa dissertação teve por objetivo geral analisar por meio de quais práticas didáticas as professoras do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Escolhemos o primeiro ano por acreditarmos que nesse ano haveria mais estudantes não-alfabéticos que alfabéticos e a docente não poderia deixar e dar atenção ao grupo menor. Escolhemos o terceiro ano por acreditarmos que nesse ano as coisas se inverteriam, haveria mais estudantes alfabéticos que não alfabéticos e a docente não poderia de dar atenção ao grupo menor.

Para atingir o objetivo exposto, pretende-se:

- Analisar as situações didáticas que as professoras utilizam para promover o ensino de conhecimentos e habilidades específicos de produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- Analisar situações didáticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabético em turmas heterogêneas;
- Analisar as estratégias utilizadas para lidar com a heterogeneidade no ensino do SEA e de produção de textos, refletindo sobre as interfaces entre o ensino de produção de textos escritos e do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética

Tendo em vista o atendimento aos objetivos expostos, entendemos que nossa pesquisa se configura como pesquisa qualitativa e adotamos a perspectiva de Biklen e Bogdan (1994). Como procedimento de produção de dados, nossos objetivos nos levaram a adotar o método de observação direta, segundo Jacoud e Mayer, (2010). Para analisar os dados, recorreremos à análise de conteúdo, tomando como unidade a análise temática, segundo Bardin (1995).

Identificamos a relevância dessa pesquisa para o campo educacional no que diz respeito tanto ao fortalecimento da pesquisa em educação, quanto ao ensino na educação básica, tendo em vista que os resultados poderão dar mais subsídios para que os professores possam, em sua prática docente, lidar com o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes, principalmente no que diz respeito a aprendizagem de produção de texto e do SEA. O estudo se constitui ainda como uma forma de por em evidência práticas de ensino de apropriação do sistema de escrita e de ensino de produção de texto, propiciando assim o compartilhamento de saberes.

Para discutir os temas fundamentais e as definições metodológicas desta investigação, no capítulo 2 apresentaremos de forma mais detalhada a metodologia e os percursos da pesquisa. Em seguida, realizaremos algumas reflexões sobre alfabetização, abordando diferentes concepções e o papel do ensino do Sistema de Escrita Alfabético nesta fase escolar. No capítulo 4, falaremos sobre a produção de textos e seu ensino. Na sequência, abordaremos o fenômeno da heterogeneidade. No capítulo 6, apresentaremos os dados obtidos e teceremos algumas reflexões a partir da literatura existente. À guisa de conclusão, iremos refletir sobre os possíveis

impactos do ensino ministrado pelas professoras frente aos conhecimentos apresentados pelos estudantes.

2. A INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa em educação assume diversas formas e é conduzida em contextos também diversos. É comum os dados serem ricos em pormenores descritivos. As questões que o pesquisador se propõe a investigar são formuladas com o objetivo de apreender o fenômeno em toda a sua complexidade (BOGDAN e BLIKEN, 2004). Nesse tipo de abordagem, é comum serem traçados três percursos para a produção dos dados, a saber: a observação participante, a entrevista em profundidade e, quando o objeto de estudo requer, a história de vida. Ainda assim não significa dizer que é preciso abarcar esses três elementos para considerarmos uma pesquisa como qualitativa.

A presente pesquisa buscou atender a seus objetivos, sobretudo, a partir da observação e de entrevistas. Nessa direção, como aponta Bogdan e Blikem (2004), os dados precisam ser recolhidos em primeira mão e a ênfase de atenção precisa estar voltada para as interações sociais.

Por ser a sala de aula o campo privilegiado de produção de dados, a abordagem qualitativa possibilita a “definição de situações” ou episódios que se relacionam com os objetivos propostos.

Ainda em consideração a nosso objeto de estudo e aos objetivos propostos, consideramos que essa investigação contemplou as cinco características da investigação qualitativa elencadas por Bogdan e Blikem (ibidem), a saber: (a) na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural e o investigador é o elemento principal; mesmo usando instrumentos, os dados coletados são completados com as observações realizadas diretamente pelo investigador; (b) a investigação qualitativa é descritiva: nada pode ser considerado trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto; (c) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que pelo produto da pesquisa: investiga-se os caminhos que levam os sujeitos a pensarem e agirem de determinada forma; (d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma intuitiva: não se pesquisa para “provar” hipóteses pré-concebidas, as abstrações são apreendidas na medida em que os dados são recolhidos e organizados; (e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa: os investigadores qualitativos procuram apreender as perspectivas dos sujeitos. Consideramos que a junção desses procedimentos e o olhar cuidadoso do pesquisador podem contribuir para se realizar a apreensão das

perspectivas dos sujeitos. Um dado que contribuiu para essa apreensão foi o fato de as professoras buscarem o pesquisador para explicar o que desejavam com certas intervenções, sobretudo as intervenções que realizavam junto aos estudantes que ainda não tinham dominado o sistema de escrita.

Diante do objeto de estudo e de nossos objetivos, o campo de estudo não poderia ser outro que não a sala de aula. A partir do exposto nesse subtítulo e diante desses mesmos fatores, objeto e objetivos, consideramos que a pesquisa de perspectiva qualitativa é a que pode propiciar mais subsídios para que respondamos aos objetivos propostos. Seguindo essa mesma linha, apresentamos o campo e sujeitos e, mais adiante, os procedimentos para a produção dos dados e análise.

2.1 Procedimentos de produção dos dados

Dado o objeto e os objetivos do estudo, fez-se necessário lançarmos mão de três procedimentos de produção dos dados, a observação, a entrevista e as atividades diagnósticas. A seguir apresentamos como se desenvolveu cada procedimento desses, os autores de onde partimos e os materiais utilizados.

Como informado, tomamos a observação como uma das estratégias principais para a realização da pesquisa. Assim como Vianna (2007, p. 73), consideramos que a observação “pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido, mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala, e ao pesquisador, por suas atividades específicas”. Quando se observa, busca-se dar conta do óbvio, do evidente, e das entrelinhas. Esta ação não se mostra fácil, requer atenção, requer amplitude do olhar, ou seja, demanda do pesquisador a busca por entender o todo da sala de aula. Ao mesmo passo requer foco no olhar, requer atenção às interações entre os estudantes e destes com o professor.

Ao tratar da observação, Vianna (ibidem) considera que há abordagens na filosofia e sociologia que um observador deve conhecer para orientar sua pesquisa em sala de aula. Dentre as várias abordagens, o autor apresenta duas, a fenomenológica e a que está ligada ao interacionismo simbólico. Ambas procuram interpretar o mundo e os fenômenos que nos rodeiam, contudo, segundo o autor, a primeira rejeita a abordagem quantitativa, uma vez que demandaria uma racionalidade por parte do pesquisador acerca dos acontecimentos. Por ter como objetivo chegar à essência das coisas, a vantagem da abordagem fenomenológica

está na possibilidade de obter informações mais próximas das percepções pessoais dos indivíduos.

A segunda abordagem, ligada ao interacionismo simbólico, interessa-se pelo ser, mas o ser em interação, sobretudo a interação por meio da linguagem e dos gestos dos sujeitos. Essa abordagem, da qual o presente trabalho se aproxima mais, considera que nossa percepção de como as outras pessoas irão perceber as nossas ações têm um peso sobre a própria forma de ação. Segundo Vianna (2007), há, nessa visão, uma tentativa de explicação da intenção subjacente à ação.

Para a observação, lançamos mão ainda de um roteiro e de um caderno de campo para anotações de aspectos observados, como os modos como os estudantes são chamados à leitura pela professora, o livro utilizado na atividade, a composição da turma para a realização da atividade (dupla, trio, grupos, individual), dentre outras questões. De 05 de setembro de 2017 a 06 de dezembro de 2017, no primeiro ano e de 03 de outubro a 06 de dezembro, daquele ano, realizamos as observações no terceiro ano,

Quadro 01: Dias letivos observados.

Docente	Dias	Decente	Dias
Professora A 1º Ano	05/09/17	Professora B 3º Ano	17/10/17
	12/09/17		23/10/17
	19/09/17		12/11/17
	03/10/17		13/11/17
	23/10/17		20/11/17
	21/11/17		21/11/17
	22/11/17		27/11/17
	29/11/17		28/11/17
	04/12/17		05/12/17
	06/12/17		06/12/17

Em ambos, as observações foram realizadas no período da tarde, uma vez por semana ou duas, sempre em acordo prévio com as docentes. Contamos, ainda, com um roteiro que nos ajudou a capturar informações básicas tais como, os horários das atividades e os materiais utilizados⁴ por docentes e discentes.

⁴ Ver roteiro no anexo A.

Na sala, o pesquisador se posicionou ao fundo da mesma, munido de cadernos para anotações como o horário de início e término de cada atividade, contagem dos alunos presentes, das interações realizadas entre professora e alunos e entre alunos, interações essas que, em alguns casos, não eram captadas pelo gravador de áudio. Nas atividades em grupo sentiu-se a necessidade de circular pela sala para tentar perceber a interação entre os estudantes e entre estes e a atividade proposta pela professora.

Consideramos, assim como Jaccoud e Mayer (2010), que as ações coletivas e processos sociais podem ser, em parte, apreendidos por meio de interações diretas. Um segundo fator que fez com que nossa pesquisa necessitasse do instrumento observação foi a necessidade de buscar ver, na realidade, o que o senso comum não deixa ver.

A observação faz com que, dentre outros aspectos, o observador esteja atento aos meandros do contexto onde realiza a pesquisa, ao perfil dos participantes da ação social, as motivações para a sua estadia ali, ao que ocorre no contexto e atento ao que se repete. Nesse sentido, consideramos que o observador caminha numa linha estreita. De um lado, é preciso o cuidado para que, durante sua estadia em campo, não acabe acomodado e naturalizando ações e comportamentos observados. Por outro, o cuidado em não radicalizar o olhar, devendo até, por que não, afastar-se da teoria, colocá-la em dúvida para não condicionar a realidade a sua teoria. Nesse movimento, ao mesmo tempo, o pesquisador abre possibilidade para novas formas de perceber a realidade e, num contra-movimento, a própria teoria. Assim, a progressão da pesquisa exige que o pesquisador esteja “à espreita de novas ideias e questões para a verificação” (JACCOUD e MAYER, *ibid*, 285).

Para a observação, a participação em um grupo de pesquisa⁵ foi de grande valia, possibilitando a construção de roteiros com informações básicas necessárias à observação, como a tomada de nota da hora de início de cada atividade e o horário de seu término, os agrupamentos dos alunos pelas professoras. Tais observações fizeram surgir no pesquisador a noção da importância de perceber, ao longo das rotinas, os hábitos/movimentos ou atividades que as professoras sempre fazem, como o fazem, buscando a compreensão. Vê-se como é importante, sobretudo para pesquisadores que nunca antes realizaram observação, a participação em grupos de pesquisa, pois estes propiciam a troca de experiências e debate de pesquisas

⁵ Grupo de pesquisa “Hererogeneidade e alfabetização”, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.

anteriores que permitem, além da construção da fundamentação, a percepção dos possíveis caminhos metodológicos. Além do roteiro de observação, outros dois procedimentos nos ajudaram a produzir dados: a entrevista com as professoras e as atividades diagnósticas para estudantes.

A entrevista foi construída a partir dos nossos objetivos e de instrumentos construídos no grupo de pesquisa do qual o pesquisador fez parte. Esse instrumento versou tanto sobre a formação, a idade, quanto sobre como as professoras percebiam a heterogeneidade em sala de aula. Nesse sentido, elencamos algumas perguntas⁶ que foram realizadas às professoras na sala dos professores e com o gravador de áudio.

Para esse passo, era necessário que as entrevistadas estivessem tranquilas quanto às perguntas. Nesse sentido, houve conversa com os entrevistados e foram realizadas algumas visitas prévias à escola e à turma para que professores e estudantes conhecessem a pesquisadora e os procedimentos a serem realizados.. Informamos também que seria dado um retorno às docentes e à escola após a publicação da pesquisa, como forma de contribuir, de forma mais direta, com aquela comunidade escolar. Nesse sentido, o pesquisador informou-as que antes da publicação, as mesmas teriam acesso ao material produzido. Além disso, foi informado que o pesquisador também era professor, mas que tinha menos de dois anos de experiência sala de aula, por isso a percepção delas e as observações das aulas seriam, também, uma contribuição para a prática docente do pesquisador. Realizou-se esse procedimento por reconhecermos, assim como Bourdieu (1997), a existência de dissimetrias entre pesquisador e pesquisado. Tal reflexão é importante uma vez que entre esses sujeitos ocorre uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos.

Ainda segundo Bourdieu (idem), diminuir as dissimetrias é condição requerida para se instaurar entre pesquisador e pesquisado uma comunicação não violenta, numa relação de escuta ativa e metódica. Para isso, a familiaridade ou proximidade entre eles assegura duas condições essenciais para que se concretize uma comunicação não violenta: a garantia, dada ao pesquisado, de que suas razões subjetivas não serão reduzidas a causas objetivas e a concordância sobre os pressupostos que dizem respeito ao conteúdo e à forma da comunicação.

⁶ Ver roteiro de entrevista no anexo B.

Buscou-se, assim, instituir uma relação respeitosa e amistosa com os participantes da entrevista. Como informado, outro elemento usado para a produção de dados foi o diagnóstico para os estudantes.

Como a presente pesquisa versa sobre heterogeneidade de conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética, era imperativo identificar como estavam os conhecimentos dos alunos acerca do Sistema de Escrita Alfabética. Para tanto, recorreu-se aos cadernos⁷ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012).

O PNAIC foi um programa que teve como uma de suas principais ações a formação continuada de professores estruturado por meio de parcerias entre Governo Federal e as secretarias estaduais e municipais de educação. O primeiro ano de realização foi 2013, para tanto, no ano anterior ocorreu o planejamento e confecção dos materiais estruturantes do curso.

O material principal consistiu em 35 cadernos para estudo com temas relacionados à alfabetização. Tal material foi elaborado por professores universitários de todo o Brasil, pesquisadores e professores da Educação Básica. Dentre esses cadernos, um é dedicado exclusivamente à avaliação. Este traz reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais, bem como reflexões e sugestões para a avaliação em cada eixo de ensino da Língua Portuguesa. Traz, ainda, exemplos de instrumentos para cada eixo de ensino e para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização.

Segundo Brasil (2012), o exemplo de instrumento se destina à realização de diagnóstico inicial dos níveis de conhecimento dos alunos acerca dos eixos de ensino bem como serve de exemplo para o desenvolvimento de instrumentos que no decorrer do ano letivo propicie diagnosticar o andamento da aprendizagem a fim de reorientar a prática docente para a promoção de novas aprendizagens.

Para sabermos o nível de conhecimento dos estudantes acerca do Sistema de Escrita Alfabética, utilizou-se o exemplo de instrumento de avaliação de escrita e leitura de palavras para o ano 3 do Ensino Fundamental⁸ produzido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Este instrumento consistiu de dez figuras com linhas retas abaixo de cada uma, onde deveriam ser escritos, da forma que o estudante achasse correto, os nomes das respectivas imagens. Para a leitura de palavras utilizamos, também no 1º e 3º anos, o instrumento produzido no âmbito

⁷ Cadernos disponíveis no site <http://www.geadas.com.br/pnaic/index.php/cadernospnaic> Acessado em 17/08/2017

⁸ Ver anexo C: instrumentos de diagnóstico da hipótese de escrita alfabética e de leitura.

do PNAIC, destinado ao ano 3 do Ensino Fundamental. Este instrumento continha dez figuras com quatro possíveis nomes ao lado, sendo que apenas um nome era correto. O estudante precisava marcar com um 'X' a alternativa correta. Como se verá no tópico a seguir, foi a partir desse instrumento que conseguimos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes que constituíram nosso corpus de pesquisa.

2.2 Breve caracterização do campo e sujeitos

Buscou-se a escola que, primeiro, tivesse o campo de pesquisa no horário vespertino, pois o pesquisador lecionava no turno matutino e há escassez de Ensino Fundamental I no horário vespertino; segundo, que aceitasse receber o pesquisador, tendo em vista que muitos professores não se sentem à vontade com pesquisadores em suas salas de aula. Um terceiro critério foi a indicação de técnicos da secretaria de educação do município pesquisado. Chegamos a duas escolas, uma destas estava passando por reformas, o que poderia gerar alguns entraves nas datas da realização do estudo.

Na escola em que se realizou a pesquisa, nosso primeiro contato foi com a supervisora/coordenadora escolar. Nessa, realizou-se a apresentação em linhas gerais da proposta de pesquisa. A supervisora informou que iria conversar com as professoras e gestora escolar para verificar se aceitariam participar da pesquisa. Quando em contato com as professoras e tendo estas realizado o aceite do acompanhamento das aulas, realizamos a apresentação, em linhas gerais, da proposta de observação de dez aulas de Língua Portuguesa (1 por semana), de que seria realizada uma entrevista com a mesma e que seria aplicado instrumento diagnóstico de conhecimento com os estudantes.

A escola que acolheu a pesquisa está localizada na área litorânea do Jaboatão dos Guararapes – PE, cidade da Região Metropolitana do Recife. Localiza-se em uma avenida bastante movimentada com vários pontos comerciais. Ao todo, são três prédios, ambos, casas adaptadas para serem escolas. O prédio sede, como mencionado, ficava na avenida principal do bairro, o prédio anexo 1 ficava em uma rua sem asfalto que dá acesso à avenida, à 130 metros da sede. O prédio anexo 2 ficava a cerca de 700 metros da sede.

A sede e o anexo 1 tinham quatro salas de aula cada, todas com ar-condicionado; o anexo 2 contava com duas salas. Atuando nesses três prédios existiam cerca de 40 profissionais, entre porteiro, merendeira, professores do

programa Mais Educação, professores concursados e nove estagiários para acompanhamento de estudante com Necessidades Educacionais Especiais. As salas não eram grandes, o que demandava cuidado das professoras ao circular pela sala quando necessário. Não havia pátios. Nos três prédios existiam terreiros entre o muro que dá acesso à rua e a casa em si, contudo não eram grandes o suficiente para que existissem intervalos (recreios) para as turmas.

A escola não contava com sala de recursos para atendimento de crianças com deficiência. Os alunos com Necessidades Educacionais Especiais frequentavam a sala de aula regular, com acompanhamento de estagiários de pedagogia e, no contraturno, caso as mães assim desejassem. O Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos realizava-se em outra escola, situada a 800 metros da sede. O planejamento era realizado pelas professoras em casa e no ano de 2017, até o término das observações, não havia ocorrido formação continuada para as professoras acompanhadas.

A instituição possuía 381 alunos distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, nos turnos da manhã e da tarde. A Educação Infantil tinha três turmas com estudantes de quatro anos e quatro turmas com estudantes de cinco anos. O Ensino Fundamental era composto por três turmas de primeiro ano, quatro turmas de segundo ano, três turmas de terceiro ano, três turmas de quarto ano e duas turmas de quinto ano.

Como não havia biblioteca, no momento em que chegavam à escola, as professoras pegavam alguns livros numa saleta que funcionava como depósito ou no armário móvel que ficava na entrada do prédio principal. Elas mantinham esses livros em seus armários e os emprestavam aos alunos entre uma atividade e outra.

As salas das professoras observadas tinham os nomes dos alunos colados na parede e o alfabeto em sequência. Havia, ainda, alguns trabalhos desenvolvidos com os alunos, vejamos a seguir:

Figura 01 – Exemplo do tamanho da sala.

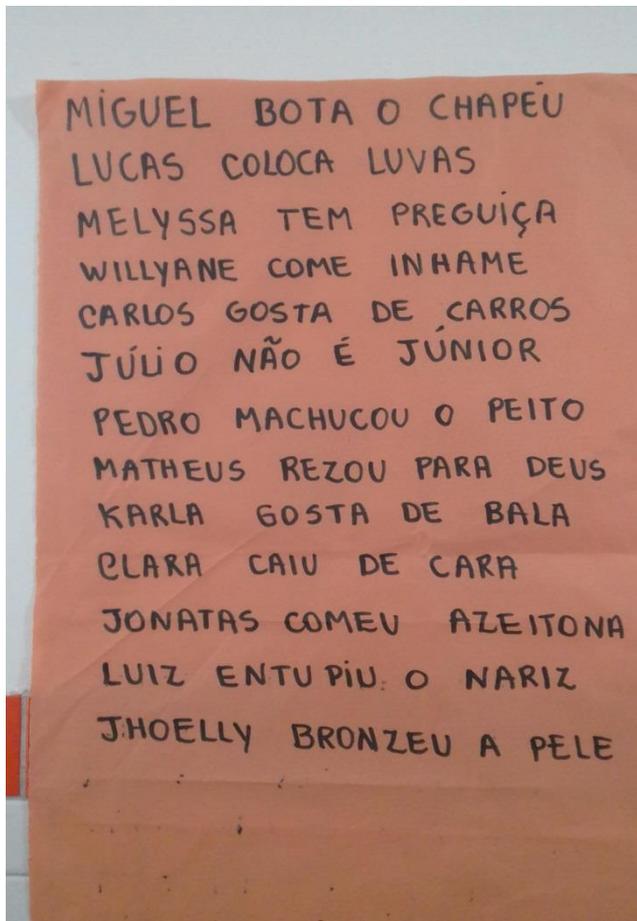


Figura 02 – Exemplo de atividade colada na parede da sala.

Havia janelas, as duas tinham ar-condicionado, contudo não havia ventilação. A sala da turma do primeiro ano 'C', localizada no anexo 1, possuía cerca de 3 X 5 metros. O mobiliário era composto por cadeiras com braço para escrever, um armário para a professora com duas portas e uma mesinha para a professora.

A sala da turma do terceiro ano 'A', localizada no prédio sede, possuía cerca de 4 x 5 metros. O mobiliário era composto por cadeiras com mesa para os estudantes, um armário para a professora e um birô. Nesses ambientes, para a observação direta, o pesquisador se posicionava sempre nas últimas cadeiras da sala, após todos os alunos.

Na escola foram realizadas observações de vinte dias letivos de duas docentes, sendo 10 aulas de cada uma delas.

A professora que primeiro aceitou participar da pesquisa foi a professora Flávia⁹, que atuava no primeiro ano 'C', no período da tarde. Ela possuía 34 anos e residia em Recife. A docente, que cursou por quatro anos o curso de pedagogia, foi convocada para assumir o cargo de professora da rede municipal de ensino em 2017, mas tinha trabalhado alguns anos na rede privada, principalmente com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatou nunca ter participado de formação acerca de alfabetização. Segundo a professora, em suas experiências anteriores sempre recebeu os estudantes já alfabetizados. Informou não ter cursado especialização.

A segunda professora contactada, do terceiro ano 'C', aceitou participar da pesquisa a princípio, mas desistiu antes do primeiro dia de observação. Como é comum, nem todos os docentes se sentem confortáveis em ter um "estrangeiro" (Jaccoud e Mayer, 2010) observando sua aula. Nesse processo inicial estivemos em permanente contato com a supervisão da escola (coordenadora), a secretária escolar, a gestora e uma supervisora regional da rede para os anos iniciais (ela acompanha várias escolas com o intuito de ajudar a equipe gestora no que diz respeito, sobretudo, à alfabetização).

Por indicação da secretária escolar, chegamos à professora do terceiro ano 'A', no período da manhã, que foi a professora do ano 3 observada. Ela tinha 53 anos e residia em Recife. A docente, que tinha cursado por quatro anos o curso de pedagogia, trabalhava em regime de contrato provisório. Possuía oito anos de experiência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tinha participado, por três meses, da formação continuada do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Relatou não ter realizado especialização.

Seguindo a busca por criar a imagem do ambiente e sujeitos investigados, uma vez apresentadas as informações das docentes, serão apresentadas as

⁹ Os nomes das docentes e estudantes foram modificados para garantir o anonimato.

informações para a caracterização geral dos estudantes. Essa etapa se fez importante tendo em vista o objeto de estudo dessa pesquisa. Precisávamos identificar os diferentes níveis de conhecimento acerca, principalmente, da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Esse diagnóstico contribuiu para que percebêssemos que ações didáticas eram realizadas pelas professoras para com os alunos que ainda não tinham se apropriado do SEA e não produziam textos de forma convencional. Dessa forma, tal procedimento nos ajudou, ainda, na construção das análises das aulas observadas.

As atividades diagnósticas foram realizadas no mesmo dia em uma turma e em outro dia na outra turma. As frequências, em ambas as turmas, não eram de 100%. Cerca de três ou quatro alunos faltaram no dia da avaliação diagnóstica e tiveram que realizar as atividades em aulas posteriores. Ainda assim, não foi possível avaliar todas as crianças. Por isso, ao apresentarmos os dados, nem sempre o número de estudantes irá atingir o total de estudantes na turma.

Na turma do primeiro ano, em setembro de 2017, existiam sete estudantes em nível alfabético ou ortográfico de escrita, dois estudantes escreviam em nível silábico-alfabético e sete estudantes em nível silábico e nenhum pré-silábico¹⁰. A turma era formada por dezenove estudantes, destes, doze eram meninos. A frequência média era de 14 estudantes e as idades variavam entre seis e sete anos. Fazia parte da turma um aluno com laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, que era acompanhado por uma estudante de pedagogia contratada como estagiária.

Tabela 01: Níveis de apropriação do SEA do 1º Ano C.

Níveis de apropriação do SEA	Alunos
Escreveu todas as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas morfogramaticais ou irregulares.	4
Escreveu as palavras alfabeticamente, mas com muitas trocas de letras e algumas omissões.	3
Escreveu as palavras com hipótese silábico-alfabética.	2
Escreveu a maior parte das palavras com hipótese silábica.	7
Escreveu as palavras com hipótese pré-silábica.	0
Total	16

¹⁰ As definições de cada hipótese são apresentadas no capítulo específico sobre alfabetização

Durante as observações, três estudantes apresentaram baixa frequência e faltaram também nos dias de nossa observação. A seguir apresentamos os dados com o nível de leitura de palavras desta turma.

Tabela 02: Níveis de leitura de palavras do 1º Ano C.

Níveis de Leitura de Palavras	Alunos
Leu todas as palavras	2
Leu algumas palavras	7
Leu três palavras	3
Leu até duas palavras	4
Não leu as palavras	0
Total	16

Das dez palavras, cinco eram formadas por sílaba canônica (cv). Pouco mais da metade da turma conseguiu ler palavras com tal estrutura. No instrumento de leitura, como mencionado anteriormente, apenas um opção era correta (descriptor) e as outras três eram palavras que se aproximavam da correta em relação à escrita e/ou pronúncia, estas se configuravam como destratores.

Uma vez apresentados os dados do primeiro ano, seguimos com a apresentação dos dados do terceiro ano.

No terceiro ano, em novembro de 2017, existiam quinze estudantes em nível alfabético ou ortográfico de escrita, três estudantes escreviam em nível silábico-alfabético e dois estudantes em nível silábico ou pré-silábico. A turma era formada por vinte e um estudantes, mas uma aluna não foi avaliada por ter paralisia, de modo que serão foco das descrições as 20 crianças que participaram do diagnóstico. Dos vinte estudantes, onze eram meninas. A frequência média era de 17 alunos nessa turma. As idades variavam entre 8 e 10 anos. Havia um aluno com laudo de TDAH e uma aluna cadeirante (paralisia). Ambos eram acompanhados por um estudante de pedagogia contratado pela rede como estagiário.

Tabela 03: Níveis de apropriação do SEA do 3º Ano A

Níveis de apropriação do SEA	Alunos
Escreveu todas as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas morfo-gramaticais ou irregulares.	12
Escreveu as palavras alfabeticamente, mas com muitas trocas de letras e algumas omissões.	3

Escreveu as palavras com hipótese silábico-alfabética.	3
Escreveu a maior parte das palavras com hipótese silábica.	1
Escreveu as palavras com hipótese pré-silábica	1
Total	20

Como se vê, a maioria da turma tinha alcançado o nível alfabético de escrita. Nessa turma, como informou a professora, o desafio era alfabetizar os cinco alunos que ainda não conseguiam compreender totalmente o sistema de escrita.

A seguir apresentamos os níveis de leitura de palavras dos estudantes do terceiro ano.

Tabela 04: Níveis de leitura de palavras do 3º Ano A

Níveis de Leitura de Palavras	Alunos
Leu todas as palavras	7
Leu algumas palavras	10
Leu três palavras	1
Leu até duas palavras	2
Não leu as palavras	0
Total	20

Como podemos observar, pouco mais de dois terços da turma leu a maioria dos nomes das imagens apresentadas de forma correta. No que concerne à leitura, podemos inferir que, nessa turma, três alunos não sabiam ler no período da avaliação.

Uma vez realizada a apresentação dos sujeitos envolvidos no estudo, partiremos para a apresentação dos procedimentos de produção de dados.

2.3 Estratégias de análise dos dados

Diante dos dados produzidos procedemos com a análise de conteúdo, segundo Bardin (2000). Os passos da análise de conteúdo, tal como proposto pela autora, abrangem três etapas. A *pré-análise*, na qual é realizada a constituição do corpus. Nesta fase, aconteceu a leitura flutuante dos documentos, a formulação de hipóteses iniciais, a referência dos índices e a elaboração de indicadores, a preparação do material.

Nesse sentido, num momento inicial realizamos a leitura do caderno de campo e, a partir desta leitura, realizamos acréscimos de informações às

transcrições. Em seguida, foi realizada a leitura das transcrições das entrevistas e observações. Nesse momento, algumas questões se mostraram recorrentes em meio aos dados brutos, como o agrupamento para a realização de atividades e o uso de atividades xerocadas¹¹ diferenciadas para alguns estudantes, o que reforçou a categorização inicial feita a partir do estado da arte sobre heterogeneidade de níveis de conhecimento sobre alfabetização nos anos iniciais do ensino. Esse procedimento foi, a princípio, realizado com as transcrições das três primeiras aulas, pois buscamos também identificar possíveis categorias de análise para, a partir delas, realizar a escuta e leitura das demais aulas. Começamos ainda a elencar, dentro do material transcrito, os trechos que pareciam possibilitar respostas aos nossos objetivos. Paralelo a esse trabalho realizamos o estado da arte e buscamos, como veremos em capítulos posteriores, pesquisas relacionadas a nosso tema. A partir do estado da arte sobre heterogeneidade, no âmbito do grupo de estudo Heterogeneidade e Alfabetização, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Pessoa, pesquisa com financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, e ao qual a presente pesquisa esteve vinculada, construímos as categorias de pesquisa que veremos em seção posterior.

A etapa seguinte, denominada pela autora *Exploração do material*, tem por objetivo realizar o tratamento dos dados brutos de modo a chegar ao núcleo de compreensão do texto. Então, passado o momento de leituras flutuantes do material, realizamos leituras sistemáticas, ou seja, passamos a ir e vir dentro dos dados produzidos, buscando categorizá-los mais, a fim de verificar o que eles poderiam sinalizar. Ao realizar as releituras, surgiram algumas categorias novas, por isso foi necessário em alguns momentos realizar retomadas dos materiais transcritos e anotações de campo onde, até então, não se tinha percebido a nova categoria, a fim de verificar se aquele aspecto tinha passado despercebido.

Ainda segundo a autora, a etapa posterior, o *tratamento dos resultados*, consiste em realizar interpretações baseadas no referencial teórico. Então, diante dos quadros construídos a partir das análises iniciais e após as análises sistemáticas, teceremos diálogos com nosso referencial e proporemos interpretações, como poderá ser observado nos capítulos que virão.

¹¹ Ver anexo D: exemplos de atividades xerocadas.

A todo o momento estivemos dialogando com esses dados, realizando inferências e aprofundando o olhar, refutando ou confirmando as inferências iniciais e tecendo interpretações.

Nenhum dos processos/momentos descritos acima ocorreu de forma estanque, ou seja, encerrou-se um para que os próximos fossem iniciados, todos eles se fizeram perenes desde as observações de aula, pois é em campo que começamos a levantar hipóteses, realizar inferências e interpretações, até a grafia da última palavra da presente dissertação.

Tendo apresentado os objetivos, o campo e sujeitos da pesquisa e os caminhos para a produção de dados, faremos, a seguir, breve panorama da alfabetização no Brasil. Na sequência, traremos dados de pesquisas, a fim de debater sobre o ensino de produção de textos. Em seguida, apresentaremos alguns estudos que debatem a heterogeneidade e o ensino de alfabetização.

3. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ONTEM E HOJE

O presente capítulo pretende fazer um panorama da alfabetização no Brasil. Para tanto, iniciamos fazendo um breve histórico das concepções sobre alfabetização. Em seguida, algumas abordagens que influenciaram as tendências atuais serão tratadas, como a teoria da psicogênese e os estudos sobre letramento(s). Para concluir, serão tratadas as tendências atuais sobre alfabetização identificadas em documentos curriculares brasileiros.

3.1 Breve histórico

Sem pretendermos ser muito extensos, tendo em vista que há boa literatura que pontua, de forma direta ou indireta, a história da alfabetização no Brasil (MORTATI, 2000. MORTATTI; FRADE, 2014. SOARES, 2011, 2017), apresentaremos algumas concepções acerca do processo de alfabetização que fizeram e até fazem parte das práticas escolares em nosso país.

Nesse sentido, buscaremos abordar alguns fatos/momentos na história, mostrando o método utilizado para alfabetizar e o material utilizado. Pautaremos em alguns momentos o cenário político e o que, em face da perspectiva abordada, se considera como trabalho com a escrita.

Observando a evolução, no sentido das mudanças ocorridas, ao longo de um tempo, de como se entende e se faz a alfabetização, percebemos que sempre estiveram presentes no debate a questão do método e subjacente a ele a disputa por poder.

Data de 1878, segundo Ferraro (2014), o primeiro debate que colocou em evidência, ainda que de forma indireta, a questão da alfabetização, mais especificamente a do analfabetismo. No debate da reforma eleitoral do Brasil, foram apresentados dois projetos, um de Sinimbu e outro do conselheiro imperial Saraiva, ambos previam a exclusão dos analfabetos. Nesse momento, a alfabetização não se constituía uma questão, mas sim propor uma forma de excluir o povo de forma a impedir o alargamento da participação popular. Até então, como observa Mortatti (2006), a alfabetização ocorria nas casas e em poucas escolas existentes no Império e por meio de aulas régias.

Até o ano apresentado, o ensino da leitura ocorria da parte para o todo. Utilizava-se como método a soletração, partindo do nome das letras. Nesse método havia a crença de que os aprendizes compreenderiam facilmente que as letras substituem os sons; utilizava-se também a silabação, partindo da emissão de sons

das sílabas, havendo a crença que seria fácil compreender que letras juntas substituem os sons das palavras; e se utilizava ainda o método fônico, partindo dos fonemas pronunciados, partindo da crença de que as crianças aprenderiam facilmente a pronunciar os fonemas que formam as palavras (MORTATTI, 2000. MORAIS, 2012). Tendo o conhecimento dos sons das letras, das letras, das famílias silábicas, passava-se a ler palavras, frases e, por fim, textos padronizados com as palavras aprendidas. O ensino era restrito às atividades de caligrafia, ortografia e cópia.

No final do Império e início da República ganha destaque a Cartilha Maternal, em detrimento da Carta do ABC usada até então. Nesse momento, se observa a primeira disputa no que concerne à forma de fazer alfabetização: de um lado, os defensores dos métodos sintéticos; de outro, os defensores do método analítico, sobretudo o pautado na palavração. Nesse método, os alunos são ensinados a identificar e copiar um grupo de palavra para depois decompô-las em sílabas e estas em fonemas. No grupo dos métodos analíticos vemos ainda o método de sentencição e o global. O primeiro parte de frases até chegar às letras, o segundo parte de textos artificiais até chegar aos fonemas.

Como podemos observar, ambos chegam ao mesmo ponto, contudo partem de caminhos diferentes. Os métodos analíticos iniciam do todo - textos ou frases artificiais (feitos para alfabetizar) ou da palavra - para posteriormente chegar à decomposição de suas partes até chegarem à menor unidade possível: letra ou fonema; enquanto os métodos sintéticos partem das unidades menores (fonema ou letra) até chegarem às frases ou textos artificiais. Nesse momento, o foco ainda era a leitura, enquanto a escrita continuava a ser objeto de treinos de caligrafia e ortografia. Até meados da década de 1920, além dos métodos apresentados, vemos a mistura dos métodos, o que se denominou, à época, de métodos mistos.

Em meados da década de 1930, vemos a primeira influência mais direta da psicologia na questão da alfabetização O brasileiro responsável por isso foi Manuel Bergström Lourenço Filho. Com a escrita de seu livro "Teste ABC", influenciou, junto com demais membros do grupo da Escola Nova, a educação de forma geral e a alfabetização, ou a instrução primária em particular. Este verbete, mesmo sem discriminar as habilidades e conhecimentos que os alunos deveriam adquirir, deixava implícita a ideia de alfabetização (MACIEL, 2008). Naquele momento, a questão dos métodos ficou em segundo plano e a preocupação primeira passou a ser a "medida", no sentido de identificar o momento certo de se ensinar determinado

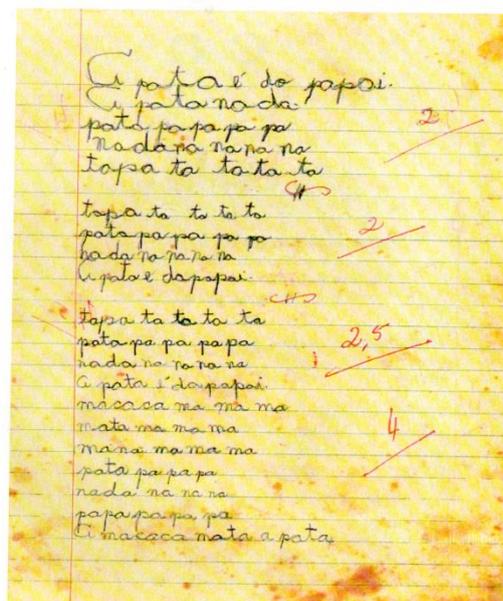
conhecimento. Nesse cenário, o trabalho com a escrita continuou restrito à caligrafia e à ortografia (MORTATTI, 2006).

Até meados do período apresentado, 1930, há, segundo Nagle (1974), citado por Mortatti (2000), uma escassez de obras sobre educação no país, mesmo existindo certa produção intelectual acerca do ensino da leitura. A obra “Como ensinar linguagem”, de Firmino Costa, é a primeira obra de autor brasileiro a ser publicada e ter por temática o ensino da leitura e da escrita (MORTATTI 2000, p. 197). Contudo, o trabalho com escrita se resumia a cópia, como fica evidente na orientação da *Cartilha Caminho Suave*: “A cópia diária dos Quadros para Cópia, apesar de não apresentar atrativos para certos alunos, é imprescindível para o aprendizado simultâneo da leitura e da escrita” (LIMA, 1954, p. 3 *apud* MORTATTI, 2000, p. 209).

A forma de ensino acima descrita se estende pelas próximas décadas, como pode ser visto nos exemplos a seguir.

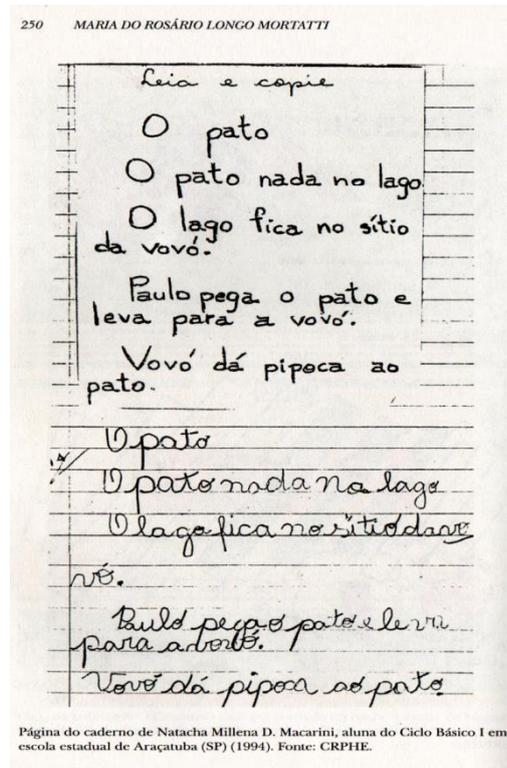
Figura 03 – Exemplo de trabalho com escrita na década de 1960.

244 MARIA DO ROSÁRIO LONGO MORTATTI



Página do caderno de Maria do Rosário Longo Mortatti, aluna do 1º ano do Grupo Escolar “Pedro José Neto” (Araraquara-SP) (1961). Fonte: CRPHE.

Figura 04 – Exemplo de trabalho de escrita na década de 1990.



Como vemos na figura 3, o trabalho com escrita se resume à escrita de palavras e repetição de sílabas. Seu foco é a memorização das sílabas estudadas. Na figura 4 vemos um aglomerado de frases. Nesse exemplo, vemos que as frases escritas são mais significativas em relação às da figura 3, contudo vemos que, em quase sua totalidade, o escrito apresentado na figura 4 é formado por sílabas canônicas (CV), o que evidencia que a forma mudou, mas o objetivo de memorização de sílabas se manteve.

Esses tipos de materiais preveem um corpo estudantil uno, sem distinções, e preveem um ensino uniforme. Não se considerava ainda as diferenças individuais de aprendizagem. Aos que não aprendessem no ano letivo, vinha a repetência e após anos de repetência e com ela a falta de estímulo, após repetências, a evasão.

Ainda que com formato diferente, passados quase cem anos da primeira publicação brasileira acerca do ensino da leitura e da escrita, é possível encontrar nas escolas, hoje, o trabalho com escrita como sinônimo de cópia.

Como será possível perceber adiante, o cenário acima apresentado só apresentará mudanças conceituais acerca do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, passados cerca de 50 anos da primeira publicação brasileira sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A nova perspectiva conceitual irá contribuir também para que os educadores percebam que os estudantes têm ritmos diferentes de aprendizagem e constroem diferentes hipóteses acerca da linguagem escrita.

3.2 O novo paradigma: a teoria da psicogênese

No plano político, os considerados analfabetos só terão acesso ao voto com a constituinte de 1988. Já a educação obrigatória e gratuita é introduzida na constituição de 1934 e consistia no ensino primário de cinco anos. Somente com a LDB 5.692/71, a educação obrigatória e gratuita passou a abranger as oito primeiras séries, sob a denominação de ensino de primeiro grau. Se olharmos as matrículas no sistema escolar, vemos crescimento. Até os anos 1990, tínhamos 80% das crianças de 7 a 14 anos matriculados (ADRIÃO E OLIVEIRA, 2007). Embora se perceba aumento de matrícula, a conclusão do primeiro grau não era garantida e parcela significativa da população continuava excluída. Chegamos a essa constatação ao vermos que em 1981, 41,5% das crianças de oito e nove anos não sabiam ler nem escrever, e em 1990, 31,5%. Estes dados reforçam que os métodos utilizados, até então predominantemente os sintéticos, pouco davam conta de ensinar os alunos a ler e a escrever (MORAIS, 2012).

O cenário pedagógico só vem apresentar novas mudanças na década de 1980. Os métodos e cartilhas adotados até então são colocados em xeque. A psicologia cognitiva é a principal responsável por iniciar essa mudança no que concerne à alfabetização. A principal expoente desse momento é Emília Ferreiro que, junto com seus colaboradores, apoiada na teoria de apropriação de conhecimento de Piaget, constrói e passa a divulgar, sobretudo na América Latina, sua teoria sobre a aprendizagem da língua escrita pela criança. Se até então a discussão era acerca do método mais eficiente para a alfabetização, agora há, como apontado por Soares (2003), a negação dos métodos.

Por uma má interpretação da teoria, passa-se a renegar qualquer tipo de atividade didática sistemática, por medo de voltar, ou acreditar que isso seria retornar ao modelo estruturado e padronizado que monopolizou o ensino inicial de

Língua Portuguesa. Passa-se a acreditar que apenas em contato com o texto a criança se apropriaria da escrita. Não se percebeu, ou não se quis perceber, que a questão conceitual colocada pela psicogênese da escrita, ou seja, uma teoria acerca de como o ser humano se apropria do bem cultural escrita, demandava do sistema de ensino o fomento de práticas como o ensino contextualizado, o acesso a livros literários, a textos que circulassem fora da escola. Não apenas o contato pelo contato, espontâneo, mas o contato com intencionalidade didático-pedagógica.

Se os sistemas não propuseram caminhos, possibilidades didáticas para o trabalho pedagógico pautado na nova teoria sobre apropriação de conhecimento, os professores ficaram desassistidos em suas práticas, o que fez com que eles, a despeito de um discurso renovador na área da alfabetização e da substituição das tradicionais cartilhas pelos chamados “livros de alfabetização”, continuassem fazendo uso dos métodos tradicionais e promovendo, simultaneamente, o contato com textos, à espera que os alunos se apropriassem do sistema de escrita. Isso era o que evidenciavam as pesquisas realizadas na década de 1990 (SOARES, 2011).

Contudo, não podemos deixar de reconhecer a imensa contribuição dos estudos da psicogênese da escrita para o entendimento de como as crianças percebem a escrita quando ainda não dominam esse elemento cultural, seus conflitos, suas hipóteses, suas certezas. Em ‘Reflexões Sobre Alfabetização’, Ferreiro (2001) explana sua teoria e nos faz ver os avanços que trouxe para compreendermos o processo de alfabetização. A autora busca evidenciar os processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita (SOARES, 2017). A teoria fornece assim subsídios para que se pense o trabalho *com* a escrita *para* que o estudante se aproprie da escrita.

Um dos principais, se não o principal subsídio, é a concepção de escrita como sistema e não como código. Tomando um mapa, como exemplo, a autora argumenta que as diferenças de altura do relevo não se exprimem na realidade por diferenças na coloração, contudo podem ser representadas na cartografia por diferenças nas cores. Nesse sentido, o ser humano cria formas de representar a realidade. Uma vez criadas, tais formas de representação podem ser codificadas, como foi o caso do uso do telégrafo, instrumento em que as letras do alfabeto eram codificadas. Assim sendo, existe um sistema base. Tal sistema é uma abstração coletiva que vem sendo criado historicamente pela humanidade para representar os sons que pronunciamos. O físico Samuel Morse codificou esse sistema base em pulsos eletromagnéticos de forma a serem enviados e recebidos por eletroímãs.

Vemos, tal como argumenta Ferreiro (2001), que o diferencial essencial entre esses dois pontos é que:

No caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados. (p.12)

Nesse mesmo sentido, Soares (2017) argumenta que o código é um mecanismo que substitui (como a escrita em Braille) ou esconde (como os códigos de guerra, criados para garantir a segurança nas comunicações) os signos de um sistema já existente. Buscando um exemplo mais recente com o advento das redes sociais, é comum vermos a mensagem informando que as conversas enviadas são criptografadas de ponta-a-ponta. Nesses casos, existe um sistema base de escrita com o qual a mensagem é redigida. O sistema então codifica a mensagem e envia. Ao chegar ao dispositivo de destino, o sistema decodifica a mensagem para que o destinatário possa ler. Consideramos, com isso, um equívoco se referir a um estudante alfabetizado como aquele que já consegue codificar e decodificar.

A partir do exposto, garantir que os estudantes reconheçam, identifiquem fonemas, não garante em nada a alfabetização, pois para isso ele terá que entender como o sistema funciona, pois

Sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transcrever o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência grafema fonema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. (FERREIRO, 2001, p. 55)

No percurso de aprendizagem, de apropriação da escrita, o estudante irá se deparar com vários desafios. A aprendizagem não ocorre do dia para a noite ou depois de um estalo. Pois não há uma relação direta entre o pronunciado e o grafado. Essa é uma das questões que o estudante terá que compreender ao mesmo tempo em que aprende, justamente, qual é a relação existente entre a fala e a escrita, relação essa, abstrata, arbitrária e convencionada. Tal aprendizado ocorre depois de atividades sistemáticas, com intencionalidade pedagógica, com vistas a que os estudantes compreendam como as letras representam ou notam, em meio físico ou digital, o que falamos.

Estudando o tema, Morais (2012) apresenta mais algumas destas contribuições que surgiram com ou a partir da teoria abordada. Dentre elas, a mudança de perspectiva em relação ao que se considerava, até então com os métodos sintéticos e analíticos (métodos tradicionais), como erro. As omissões, as trocas de letra, a escrita com letras em demasia, todas as marcas feitas no papel são indícios de como o aprendiz está pensando o Sistema de Escrita Alfabética.

Se para os métodos tradicionais questões como as acima apresentadas indicavam falhas de aprendizado, para a psicogênese da escrita podem indicar que o estudante já conhece algumas propriedades do sistema de escrita, tais como: a) já sabe que se escreve com letras; b) que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra; c) que as letras notam ou substituem a pauta sonora. Indicam também o que ele ainda tem por aprender, questões como: a) que as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças; b) que nem todas as letras podem ocupar certas posições nas palavras; c) que as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas (LEAL e MORAIS, 2010).

No caminho para consolidação do conhecimento acerca das propriedades do sistema de escrita, Ferreiro (2001) mostrou que os estudantes desenvolvem algumas hipóteses, que serão apresentadas a seguir, mas que não necessariamente as crianças passem por elas no mesmo tempo, ritmo ou por todas elas.

Nas primeiras fases de aprendizagem da escrita, a criança, se solicitada a escrever, produz desenhos ou grafismos que imitam as formas básicas da escrita. Ainda assim, elas se esforçam para construir formas de diferenciação, podendo apresentar linhas com ondulações maiores, maior número de rabiscos numa sequência que em outras, linhas curvas e retas, ou a combinação entre elas. Tudo para diferenciar as figuras. Nesse momento, ela ainda não compreendeu que se escreve com letras (FERREIRO, 2001; LEAL e MORAIS, 2010; SOARES 2017).

Posteriormente, quando a criança entende que se escreve com letras, ainda pode não fazer as correspondências com as propriedades sonoras da palavra (SOARES, 2017). Para diferenciar as palavras, operam sobre dois eixos: o quantitativo (com variação da quantidade de letras de uma escrita para outra e o qualitativo (com variação do repertório de letras que utiliza de uma escrita para outra (FERREIRO, 2001). Nessa etapa, a criança ainda não entende *o que* as letras representam ou notam. Ainda assim, há variações dentro dessa etapa. Algumas crianças, por exemplo, hipotetizam que quanto maior o tamanho do objeto, maior será seu nome (realismo nominal) ou ainda, o que é mais comum, tem a hipótese da

quantidade mínima ao acreditarem que nada com menos de três letras pode ser legível. Tais constatações indicam que mesmo em fase inicial, o nível pré-silábico apresenta bastante trabalho cognitivo (MORAIS, 2012).

Na hipótese seguinte, o estudante aprendeu o que a escrita nota, ou seja, aprendeu que a escrita nota a pauta sonora. Dessa forma, sobre o eixo quantitativo, ela hipotetiza que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral (sílabas) da palavra em questão. Adiante, passa a perceber que as letras podem ter valores sonoros “estáveis”. Então passam a grafar a vogal ou a consoante do interior da sílaba. Com essa ação, mostra que ela já emprega qualidade na grafia da sílaba da palavra e não apenas quantidade de letras relacionada à quantidade de sílabas. Segundo Ferreiro (2001), a hipótese silábica é de suma importância, pois permite à criança obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas. Por outro lado, permite que centre a atenção nas variações sonoras entre as palavras. A nosso ver, essa observância da variação entre as palavras e até das sílabas dentro de uma palavra serão o motor para que o estudante evolua em suas aprendizagens e chegue à próxima hipótese.

A marca da passagem de uma hipótese silábica, acima apresentada, para a hipótese silábico-alfabética, evidencia-se quando o estudante aprende que existem unidades sonoras no interior das sílabas. Nesta fase, mesmo tendo compreendido que a correspondência que ocorre no nosso sistema notacional é entre letras e fonemas, e tenha consolidado o reconhecimento de várias ou todas as letras do alfabeto, o estudante ainda não aprendeu ou não consolidou a aprendizagem acerca de com qual letra representamos cada som que pronunciamos. Também não consolidou a compreensão de que existem diferentes estruturas silábicas, e por isso, é comum que represente algumas sílabas complexas com apenas duas letras, como, por exemplo represente CRA com CA; ou mesmo continue grafando apenas uma letra para toda a sílaba em partes da palavra e a sílaba completa em outra parte. Segundo MORAIS (2012):

A etapa silábico-alfabética expressa a descoberta de uma mudança radical na questão *como*. A criança que já descobriu *o que* a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”. [...] a tarefa nos parece complexa não só pelos novos conflitos que gera [...], mas, sobretudo, porque implica um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado [...] a complexidade decorre de o êxito da notação alfabética requerer, agora, um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas que o exigido para escrever segundo a hipótese silábica (p. 62).

Vemos que o estudante nessa fase preocupa-se mais em aprender como a escrita nota os tão variados sons que pronunciamos.

No final da jornada rumo à apropriação do SEA, o estudante alcança a hipótese alfabética. Ele conhece a maioria das relações fonema grafema e sabe fazer uso deles. Nas palavras de Ferreiro (2001):

Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo para a compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (p. 27).

Vemos que chegada essa fase, o estudante terá de dar conta de outras questões relacionadas à escrita. Terá que aprender algumas regras para usar determinadas letras para representar alguns sons, terá que aprimorar seus conhecimentos para que se torne um estudante alfabetizado.

Inicia-se, assim, uma nova etapa, rumo à fluidez, ao automatismo, tanto da leitura quanto da escrita. Para tanto, será necessário continuar oportunizando aos estudantes situações também sistemáticas de leitura e produção de textos e ampliando os tipos de situações de escrita.

3.3 Os estudos sobre letramento(s) e seus impactos sobre a alfabetização

Estudando as representações da infância em memórias e autobiografias, Neves (2013) traz as memórias de autores de autobiografias no que diz respeito às suas relações com a cultura escrita na infância. A autora, que analisou doze obras, destaca algumas memórias, dentre as quais a de Vanda F. Queiroz, Pitucha G. Renault, Luiz Gonzaga Santos, José Henrique Diniz, Beatriz Borges Martins e Carlos Caiafa Filho.

Mãe chegou (...) Entregou-me um livro de leitura, o de Felisberto de Carvalho, com textos em tipo manuscrito, que havia encomendado de fora. Fui folhear, empolgada, com meu novo objeto de interesse. (QUEIROZ, 1997, p. 133)

Quando ganhávamos presente de aniversário, mamãe sempre comprava um, bom livro: Monteiro Lobato, Machado de Assis, Andersen, Júlio Verne, e nos mandava copiar as palavras que não entendíamos para que ela nos

explicasse depois o seu sentido, olhando no dicionário. (RENAULT, [19-], P. 21)

Aos 7 anos meu pai me matriculou na escola de D. Marianinha Mourão, esposa do então político de destaque Sr. Olímpio Mourão, aí eu comecei a aprender as primeiras letras sempre com bom procedimento e aplicação. (SANTOS, 1963, p. 20)

Como a grande parte dos colegas, meu destino era interromper a vida escolar e ajudar nos trabalhos da roça. Apenas uma minoria tinha condições de prosseguir a vida estudantil. Naquela época, tudo era mais difícil para os deserdados da sorte. (DINIZ, 2001, p. 43)

Mamãe assinava, nessa época, três revistas francesas mensais: uma para ela: *Ouvrages des dames*; uma para a Santuzza, *Mademoiselle*; e uma para mim, *Ma poupée*. Esta trazia modelos, material e moldes para roupas de bonecas (...) E as histórias que líamos? Quem na minha geração, não se lembra da revistinha *Tico-Tico*, com as aventuras do Chiquinho e seu inseparável cão, o Jagunço? No fim do ano, por ocasião do Natal, saía o *Almanaque do Tico-Tico*, um volume grosso, que continha, além das histórias de Chiquinho e jagunço, várias brincadeiras de quebra-cabeças. Esse almanaque era ansiosamente esperado por todas as crianças e era uma distração para as férias, assim como, também, *Os Contos da Carochinha* e outros. Mais tarde, eu me deliciava com *Os desastres de Sofia* e *As meninas exemplares*, de Mme. De Ségur. (MARTINS, 2000, p. 45).

Passávamos os dias lendo revistas, principalmente o “Tico-Tico” ou o “Malho”, a “Caretá”, etc., e vendo também revistas em italiano, francês e inglês, que meu pai recebia. Eram exclusivamente sobre as ações da primeira grande guerra, de 1914/1918. Pena que tais revistas tenham se extraviado. Só consegui guardar, daqueles tempos, uma coleção de *Sherlock Holmes*, mas com vários fascículos muito estragados, faltando folhas e mesmo muitos números. Os fascículos eram em ótimo papel “couchê” [sic], com grande número de gravuras. Consegui guardar também alguns fascículos da “História da liga das Nações” e alguns sobre as guerras dos índios da América do Norte (...) (CAIAFA FILHO, 1986, p.67)

Como é possível perceber, diferentes autores de autobiografias tiveram diferentes formas de acesso ao mundo da escrita. Aos dois primeiros, devido as suas condições familiares, foi possível ter acesso ao mundo letrado, já no seio de suas famílias. Já os dois seguintes, tiveram acesso somente com a entrada na escola. Tais autores tiveram suas infâncias entre os anos de 1900 e 1960. Vemos que historicamente a escola é um lugar de acesso à escrita. Contudo, como é possível perceber no relato de Santos (ibdem), o acesso foi às ‘primeiras letras’. Esse trecho nos faz indagar se, para esse autor, a escola lhe ofertava o acesso à aprendizagem das “tecnologias” requeridas para ler e escrever ou se lhe propiciava, também, o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

A partir da leitura de obras de autores como Soares (2017b), Soares (2017c), Marinho (2010), poderíamos dizer que, no que se refere às escolas de primeiras letras, indiretamente citadas por Santos (1963), elas davam conta do processo de aquisição da “tecnologia” do ler e escrever (apropriação do Sistema Alfabético de Escrita) e, muito provavelmente, não contemplavam as práticas sociais

de leitura e de escrita (letramento). E não poderia ser diferente. Em todo o ocidente, países como França, Estados Unidos, Inglaterra, o fenômeno do letramento ganha destaque após se perceber que as pessoas, mesmo após o domínio do sistema notacional e alguns anos de estudo, não conseguiam fazer uso desse conhecimento em situações sociais em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita.

Sem deixar de estar atento às questões conceituais desse termo, dadas as diferentes realidades, em cada país, entendemos por letramento, assim como Marinho (2010), “todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com práticas de leitura e de escrita, cujos textos são produzidos numa língua escrita, cujo sistema é o alfabético” (p.75).

Se tomarmos, por exemplo, as memórias de Martins (2000) e Caiafa Filho (1986) podemos supor que, ainda que no ambiente micro, na família, estes autobiógrafos foram letrados no seio de suas famílias. Evidenciamos aqui nosso entendimento acerca do que viria a ser o indivíduo letrado. A partir de Soares (2017b), concebemos que o indivíduo letrado é aquele:

que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (p. 40).

Vemos que os autores (Martins e Caiafa Filho) estavam envolvidos em ambientes em que a leitura e a escrita se faziam presentes e, desde cedo, interagiam com os materiais escritos, com a intenção de entreter-se e tomar conhecimento de fatos históricos. Os relatos nos fazem supor que houve grandes chances de esses autores perceberem, ainda que de forma inconsciente, as funções sociais da escrita.

Percebemos que, a partir dos exemplos, o fenômeno denominado letramento já existia e talvez sempre tenha existido, desde a criação da escrita alfabética. Contudo, ainda que o fenômeno existisse, não se dava conta de sua existência, por isso não o nomeávamos ainda (SOARES, 2017b).

Nos Estados Unidos, assim como em alguns outros países, como os já citados, o fenômeno do letramento é evidenciado e nomeado, após de se perceber, por meio de pesquisas, que as pessoas mesmo após dominarem o sistema notacional, não conseguiam fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais (KIRSCH E JUNGEBLUT *apud* SOARES, 2017c).

No Brasil o debate do letramento vem à tona a partir, basicamente, do questionamento acerca do conceito de alfabetização, uma vez que esse deixa de ser sinônimo de ensino e aprendizagem do código escrito. É interessante perceber também que o conceito de letramento e alfabetização, no Brasil, tem caminhado juntos, contudo não devem ser tomados como sinônimos, pois, como é possível perceber a partir das incursões já realizadas, cada um desses fenômenos tem especificidades e o domínio de um, não garante o domínio do outro, pois eles não tem relação de causalidade (SOARES, 2017c).

Ainda em relação ao nosso país, é possível perceber que o que se entende por alfabetização caminha, tacitamente, para o conceito de letramento. Em que sentido?

Soares (2017c) toma como referência para fazer a afirmação acima, a evolução da definição do que se considera uma pessoa alfabetizada segundo os censos. A autora chama atenção que até os anos de 1940, era considerada alfabetizada a pessoa que declarasse saber ler e escrever, na época, aquele que soubesse escrever o próprio nome. Já nos anos de 1950, alfabetizado era aquele que fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples. Percebemos então o primeiro indício da necessidade de, não só dominar o sistema de escrita, mas, ainda que de maneira simples, conseguir usar socialmente a leitura e a escrita. Atualmente, o Censo brasileiro considera, também, os anos de escolarização da pessoa, pois se considera que após determinada quantidade de anos de estudo, a pessoa também terá mais chances de saber fazer uso da leitura e da escrita.

A partir do exposto, partimos da hipótese que o conceito de alfabetização está se ampliando ou o conceito de letramento está capturando o conceito de alfabetização, de forma a absorvê-lo.

Diante dessa possibilidade de expansão[captura] do conceito de alfabetização em direção ao[pelo] conceito de letramento, decidimos identificar, como os trabalhos (pôsteres e trabalhos) disponíveis na biblioteca de anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, abordam o tema do letramento e se o relacionam com a alfabetização.

Utilizou-se o termo 'Letramento' na busca realizada no dia 01/06, no site da biblioteca da ANPEd. A busca apresentou 29 resultados, conforme poderá ser observado no Quadro a seguir. Realizou-se a leitura de todos os trabalhos, a fim de perceber como o tema do letramento é abordado nesses escritos.

Quadro 02: Obras sobre letramento segundo pesquisa realizada na biblioteca da ANPed.

TÍTULO	AUTOR	ANO
CARTAS DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: AUTORIA E LETRAMENTO	SOUZA, M. L. de	2004
(CON)FUSÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA E NUMA ESCOLA PARTICULAR.	FILGUEIRAS, K. F.	2004
A MEDIAÇÃO NOS EVENTOS DE LETRAMENTO EM BIBLIOTECAS E SALAS DE LEITURA	MARTINS, A.	2004
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E LETRAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DAS POLÍTICAS À SALA DE AULA	CORSINO, P.	2005
O DESEMPENHO EM LEITURA: UMA INVESTIGAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS	SOUZA, O. de	2006
DISCURSO E INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NOS EVENTOS DE LETRAMENTO	GOMES, S. dos S.	2007
LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS COM ÊNFASE NAS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS	CAVAZOTTI, M. A.	2007
ALTERNATIVAS DE LETRAMENTO PARA CRIANÇAS SURDAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE O SHARED READING PROGRAM	LEBEDEFF, T. B.	2007
INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM PROJETOS NO PRIMEIRO CICLO	MACEDO, M. do S. A. N.	2007
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM SALA DE AULA DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA	COSTA, V. A.	2007
LETRAMENTO ESCOLAR NO PRIMEIRO CICLO: O USO DO LIVRO DIDÁTICO E DE OUTROS IMPRESSOS EM SALA DE AULA	MACEDO, M. do S. A. N. MORTIMER E. F.	2007
O LUGAR DO CÂNONE NO LETRAMENTO LITERÁRIO	FRITZEN, C.	2007
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: ORALIDADE E LETRAMENTO NO CONTEXTO CULTURAL DOS XAKRIABÁ	GERKEN, C. H. de S.	2007
PERFIL DE ADULTOS ANALFABETOS EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO E DIALOGICIDADE	GLÉRIA, A. C. F. C.	2008
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM MEIOS POPULARES: DISCUTINDO AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA	ESPINDOLA, A. L. SOUZA, N. M. M.	2008
PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM MEIOS POPULARES: UMA ANÁLISE DAS REDES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE UMA COMUNIDADE DA PERIFERIA DA CIDADE DO RECIFE	TAVARES, A. C. R.	2008
ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO	AZEVEDO, P. B. de	2012
USOS DO LETRAMENTO ESCOLAR NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ADOLESCENTES	RESENDE, V. B. de	2012
AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	ALMEIDA, A. C. de	2012

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O FAZER PEDAGÓGICO DE UMA ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA	SOUZA, I. P. M. de	2012
LETRAMENTO, IDENTIDADE E COTIDIANO ENTRE JOVENS XAKRIABÁ	GERKEN, C. H. de S.	2012
OS MEDIADORES NAS HISTÓRIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES	OLIVEIRA, J. A. de L.	2013
QUEM ENSINA LÊ O QUÊ? FALAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS DE LEITURA LITERÁRIA	NASCIMENTO, I. S. do	2013
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	TIBÚRCIO, A. P. do A.	2013
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS JORNAIS DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	COAN, I. B. F.	2013
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE TURMA DE PRÉ-ESCOLA: ESTRATÉGIAS ORAIS LETRADAS	BUENO, L. de A.	2015
A COR DO TEMPO: ENTRE O PRETO E O BRANCO DA ALFABETIZAÇÃO	FRÖHLICH, C. B.	2015
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DO PISA NO BRASIL	ARAUJO, M. de L. H. S.	2015
O CLUBE DO GIBI!: LETRAMENTO E LINGUAGEM EM UM PROJETO ESCOLAR	LUZ, R. L.	2015

A pesquisa identificou tanto trabalhos que pautam a discussão do letramento e, concomitantemente, pautam a discussão sobre alfabetização (79,31%), quanto trabalhos que versam apenas sobre letramento (20,69%).

Apresentaremos, a seguir, exemplos de como cada um desses grupos de trabalhos colocam o debate do letramento junto com o de alfabetização. Em seguida mostraremos os estudos que colocam o debate do letramento, mas sem realizar articulação com o debate sobre alfabetização.

Como foi evidenciado, a maioria dos trabalhos pontuam o debate do letramento e trazem, associado a ele, a alfabetização. Investigando os temas, Filgueira (2004), acompanhou duas turmas, uma da escola pública e uma de escola privada, buscando ver como ocorria a aprendizagem inicial da escrita. Após teorizar sobre seu entendimento acerca da alfabetização e do letramento, tomando como suporte Magda Soares, a autora classifica as atividades realizadas nas aulas observadas em atividades de alfabetização e atividades de letramento, considerando:

As atividades de alfabetização são aquelas de descoberta e automação do sistema alfabético de escrita, relacionando a automatização das relações grafemas-fonemas, ou seja, relacionadas à aquisição da base alfabética. E as atividades de letramento são aquelas onde existe uma interação com o material escrito, lendo e escrevendo diferentes gêneros em variados

suportes, para diferentes interlocutores, isto é, uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita. (FILGUEIRA, 2004, p. 5).

No extrato acima percebemos que, subjacente ao que diz a autora, existe a noção, já colocada por esta dissertação, de que a alfabetização envolve o domínio das “tecnologias” necessárias ao domínio da leitura e da escrita, dentre as quais, o conhecimento das relações grafema-fonema. Enquanto letramento envolve o uso social da leitura e escrita. A autora observou, ainda, que na escola, esses dois fenômenos ocorrem. Nosso segundo exemplo evidencia que não só esses dois fenômenos ocorrem na escola, como também estão presentes, até guiando, as concepções e práticas docentes. Após apresentar um extrato da entrevista realizada com um de seus sujeitos de pesquisa, Souza (2012) considera que a definição de alfabetização da professora,

[...] comporta tanto as características da apropriação do código escrito e a compreensão da leitura, quanto do letramento, referente ao uso social da língua escrita. Como para ela não se pode ensinar e aprender sem uma motivação plausível, a alfabetização só tem razão de ser se associada a uma utilização social. Na verdade a preocupação de Cléa em diferenciar alfabetização e letramento em nível de teorização, parece ser secundária. O mais importante parece ser o “como” desenvolver atividades que tornem seus alunos capazes de ler, escrever, compreender e utilizar socialmente esse conhecimento, o que não deixa de englobar na alfabetização o significado do letramento. (p. 6)

A partir do extrato acima, notamos que ter o conhecimento desses dois conceitos, pode contribuir para que os docentes desenvolvam sua prática de forma ajustada às demandas sociais de uso da leitura e da escrita que os estudantes encontraram nos ambientes extraescolares.

Trazemos o terceiro exemplo para mostrar que nem sempre o conceito de alfabetização se fez tão explícito. É o caso do estudo realizado por Tavares e Ferreira (2008). As autoras investigaram as práticas e eventos de letramento nas redes sociais de crianças em uma comunidade de periferia. Para tanto tiveram como campo de pesquisa uma ONG que, dentre seu público, atendia crianças de 07 a 09 anos. Nessa pesquisa no único momento em que a palavra alfabetização aparece, não há uma teorização acerca do que ela viria a ser, mas percebemos que as autoras fazem menção ao que poderia vir a ser seu entendimento acerca da alfabetização.

Assim, nossa pesquisa apresenta duas categorias-chave como construtos teóricos fundamentais sobre as práticas de escrita: Letramento – indicando algo mais que a apropriação da tecnologia da escrita (alfabetização) – e, para não fazermos de conta que a compreensão de casos singulares

acontecem por si só, optamos pela escritura sociológica das Redes Sociais. (p.2).

Outro elemento que podemos interpretar, da passagem acima, é que, para as autoras, o letramento se constitui como algo que vai além da alfabetização. Também, talvez por uma opção metodológica, as autoras podem ter optado não adentrar, não esmiuçar o debate sobre alfabetização. Outra hipótese é que o estudo se ligue aos estudos de cunho cultural, tendo em vista suas duas principais categorias.

Como já evidenciamos, alguns estudos também não fizeram nenhuma relação do letramento com a alfabetização. Foi o caso dos estudos realizados por: Macedo e Mortimer (2007), Fritzen (2007), Espíndola e Souza (2008), Azevedo (2012), Gerken (2012), Luz (2015). Nesses estudos não se discutia a apropriação do Sistema Alfabético de Escrita, mas apenas as práticas sociais desenvolvidas por meio da leitura e da escrita. O estudo de Macedo e Mortimer (ibdem) resume bem, conforme se vê no trecho a seguir, de onde parte o entendimento de letramento que os estudos dos autores citados trazem.

A perspectiva teórico-metodológica que guia as análises articula referenciais dos estudos de letramento como uma prática social (Street, 1984; Kleiman, 1995; Green & Dixon, e Soares, 1998) com alguns pressupostos bakhtinianos sobre o discurso. Também são referências estudos de etnógrafos que analisam interações em sala de aula (Mehan, 1979; Collins & Green, 1992).

Para Street, o que cada sociedade considera como práticas particulares de letramento e quais os conceitos de leitura e escrita utilizados nessas práticas dependem do contexto (1984:01). Nesse sentido, pesquisas sobre letramento na escola devem considerar as especificidades dos usos da leitura e da escrita nesse contexto influenciados pelas marcas da cultura escolar. A sala de aula, espaço de circulação e de construção de práticas de letramento, é compreendida por nós no sentido atribuído por Collins & Green (1992): um espaço “culturalmente constituído”, através dos padrões e práticas construídas pelos sujeitos participantes do processo interacional. (MACEDO e MORTIMER, 2007, p. 1).

De maneira geral, os autores citados consideram a escola um espaço que, para além de ensino e aprendizagem, produz cultura. É nesse sentido, de produção de cultura, que o estudo de Luz (2015) se desenvolve, nesse trabalho. Como coloca a autora,

O foco do trabalho concentrou-se na pesquisa acerca das práticas de letramento do Clube do Gibi, grupo gerido e sustentado por estudantes que se reuniam na escola, fora do horário escolar, para ler gibis e mangás, escrever e produzir desenhos de seus interesses.

Para investigarmos as práticas letradas do grupo, suas relações com materiais escritos e visuais, ao longo do trabalho, construímos nossas perguntas investigativas, divididas em dois grandes eixos:

Eixo 1: Os significados de fazer o *Clube do Gibi* e as práticas letradas envolvidas

1. De que modo o texto se torna relevante aos participantes nos encontros do *Clube do Gibi*?

1.1 Que textos?

1.2 O que os participantes fazem com esses textos? (comentam, discutem, escrevem, leem, colam em murais, distribuem, publicam, guardam, entregam para alguém etc).

1.3 Os textos são produzidos e/ou servem para o estudo?

1.3.1 Se são produzidos no *Clube do Gibi*, quem os produz?

Eixo 2: Eixo II: Planejamento de tarefas e da execução de atividades pelos participantes no *Clube do Gibi*

1. Quais são as tarefas planejadas pelos participantes no *Clube do Gibi*?

1.1 Quem as planeja?

1.2 Quando são planejadas?

1.3 Onde são planejadas?

1.4 Como são planejadas (que procedimentos, que práticas estão envolvidas para este planejamento)?

1.5 Para que elas servem?

1.6 Para quem elas servem? (p. 6).

Uma vez exposto os eixos pelos quais o trabalho se desenvolveu, a autora argumenta que, a partir desses eixos, é possível construir entendimentos a respeito da construção conjunta de conhecimentos pelos participantes do Club do Gibi.

Dessa forma, vemos que aos 20,69% dos trabalhos que debatem sobre letramento sem mencionar a questão da alfabetização, interessa-lhes, não o domínio da leitura e da escrita, a circulação e produção de práticas sociais de leitura e escrita. Dentre os seis citados anteriormente, é preciso destacar que os estudos de Gerken, Azevedo, Fritzen e o de Macedo e Mortimer, foram aprovados para o GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. O que nos faz levantar a hipótese de que, no meio acadêmico brasileiro, o conceito e o debate sobre letramento têm tomando corpo próprio, não necessitando da discussão sobre alfabetização.

A partir dos dados apontados, realizamos três considerações. Em primeiro lugar, consideramos que, na área de educação, o conceito de letramento ainda caminha junto ao de alfabetização na maior parte dos casos. Ainda assim [em segundo lugar] há números consideráveis de casos em que o conceito é usado de forma isolada. Para essas duas constatações iniciais, pontuamos que o uso de um conceito ou dos dois numa mesma pesquisa, demanda do pesquisador uma sensibilidade, uma atenção e o domínio do seu objeto de investigação. Consideramos ainda que o conceito de letramento está tomando corpo, sobretudo após inúmeras pesquisas que vem se realizando nos últimos anos.

Uma terceira reflexão, a qual os dados nos fazem chegar, é que, no Brasil, o conceito de alfabetização não caminha para o de letramento, ou o conceito de letramento não vem capturando o de alfabetização. Mas sim, consideramos que o

conceito de Letramento, na área de educação, vem mostrando ser um conceito perpendicular, no sentido de que ele perpassa, toca, o conceito de alfabetização, assim como o conceito de leitura e de escrita. Consideramos que não poderia ser diferente. Se, conceitualmente, letramento se refere ao uso social da leitura e de escrita de forma ajustada às (ou em) situações reais de comunicação, podemos considerar que: dominar o Sistema Alfabético de Escrita é necessário (ainda que não suficiente); ter vivências de leitura de textos escritos, é necessário (ainda que não suficiente); e ter conhecimentos e vivências de escrita, é necessário (ainda que não suficiente). As insuficiências individuais de cada um desses elementos são supridas quando os três se articulam, compondo o conceito de alfabetização, o qual pode englobar o ensino do Sistema Alfabético de Escrita, o ensino da leitura e da produção de textos.

Trazendo a reflexão acima para sala de aula, poderíamos dizer que um estudante que grafa corretamente todos os sons de uma palavra, ainda que com erros ortográficos (estudante que chegou ao nível alfabético e mesmo ortográfico de escrita) pode não estar alfabetizado. Um estudante que lê com fluência e entonação (mas sem compreensão do que leu) não está alfabetizado. Um estudante que escreve textos (mas não considera, por exemplo, a estrutura do gênero, o destinatário, o contexto de produção e a finalidade do texto) não está alfabetizado.

Certamente não teremos produções que atendam a todos esses “critérios”, tanto dentro quanto fora da escola e em relação a todos os gêneros textuais. As reflexões vêm apenas mostrar que o conceito de letramento atravessa, perpendicularmente, o conceito de alfabetização. Dessa forma, o indivíduo para ser considerado alfabetizado, será aquele que consegue articular seus conhecimentos acerca do domínio do sistema de escrita alfabética, acerca da leitura e acerca da escrita em situações reais de uso da escrita.

3.4 A alfabetização nos documentos oficiais brasileiros

Alfabetização é um tema que gera intensos debates entre educadores e teóricos e não raramente divergências da Educação infantil ao Ensino Superior. Refletindo sobre o trabalho com escrita na Educação Infantil, por exemplo, Brandão e Leal (2010) apontam possibilidades para desenvolver um trabalho pedagógico que, de forma lúdica, incentivam a reflexão sobre alguns princípios que regem o sistema alfabético de escrita. As autoras destacam as atividades em que a

professora é escriba, como também atividades em que as crianças leiam e escrevem de forma autônoma. Segundo elas

Na brincadeira de faz de conta pode-se fazer uma lista de compras ou de convites para uma festa, deixar recados escritos, anotar nomes de remédios para um filhinho doente, entre outras oportunidades em que a escrita se faz presente com diferentes finalidades e destinatários. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 28).

Como vemos acima, a criança, com atividades como a exposta, tem contato com a escrita por meio de uma situação mimética à encontrada fora da escola, sem com isso perder a ludicidade, tendo em vista que o brincar de faz de conta faz parte do seu universo.

Outra possibilidade, para que as crianças reflitam sobre as propriedades do sistema, são os jogos ou atividades que estimulam a identificação e escrita de letras e o reconhecimento global de palavras. Na brincadeira de faz de conta acima referido, as crianças podem “conversar” sobre como seria a escrita de uma palavra, ou ainda, a docente pode indagar sobre como acham que se escrevem determinadas palavras, podendo escolher, por exemplo, palavras que tenham pedaços iniciais iguais, tanto graficamente quanto em relação à dimensão sonora. Em objetivo parecido com o acima, as autoras argumentam que

É possível aprender sobre letras por meio de jogos e atividades bastante diversificadas. O bingo de nomes é um bom exemplo. As crianças recebem cartões com seus nomes escritos ou outros significativos [...] ao ouvirem o nome da letra chamada por sua professora, marcam aquelas que estejam em sua cartela. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 28).

Nos dois exemplos explorados percebemos ser possível respeitar o universo da criança, mantendo a ludicidade ao mesmo tempo em que o educador lida com situações que envolvem conhecimentos acerca do sistema de escrita e de situações sociais de uso da escrita (letramento). Para que a criança desenvolva esses e outros conhecimentos, faz-se necessário, também, sistematicidade na prática do professor, ou seja, planejamento, organização do tempo e intencionalidade pedagógica (ibidem, p. 30).

Com a mesma perspectiva apresentada acima, de que é possível desde a educação infantil trabalhar certos conhecimentos acerca do sistema de escrita, outros autores também desenvolvem seus argumentos e pesquisas (LEAL; SILVA, 2010. MORAIS; SILVA, 2010. ALBUQUERQUE; LEITE, 2010. BRANDÃO; GIRÃO, 2010). Tais autores representam uma corrente que afirma ser possível e necessário ensinar o Sistema de Escrita Alfabético desde a Educação Infantil.

A perspectiva acima apresentada se faz presente não só no Brasil. China, Quênia, França, Reino Unido, Irlanda, Luxemburgo, Canadá, Austrália, Estados Unidos e Holanda apresentam em seus currículos perspectivas parecidas com as expostas acima. Essas sociedades acreditam que quanto mais cedo a criança entrar no ambiente pré-escolar, maior sua chance de sucesso escolar, devendo a pré-escola preparar cognitivamente o aluno (HADDAD, 2010, *apud* COCHRAN, 1993).

Já nos currículos da Suécia, Noruega, Rússia, Finlândia e Dinamarca, há “ênfase no desenvolvimento global da criança e rejeição explícita à ideia de educação infantil como preparação para a escola” (HADDAD, 2010, p. 421). Em tais países, o cuidar, o brincar, o lúdico é o que deve ter espaço na Educação Infantil. As aprendizagens seriam espontâneas e a partir do interesse da criança. Há, nesses países, a crença de que qualquer ação sistemática para o aprendizado de conhecimentos que se aproximem dos conhecimentos previstos para o Ensino Fundamental seria preparação para a escola.

Além das diferentes perspectivas entre pesquisadores, entre educadores e entre os países, outros focos de conflito podem ser explicitados. Em relação ao Ensino Fundamental, os próprios documentos oficiais brasileiros não convergem. O exemplo mais recente é a diferença entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). O primeiro coloca que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (Brasil, BNCC 2018. p. 59).

O Plano Nacional de Educação, por outro lado, defende a perspectiva de ciclo de alfabetização no qual o aluno tem até o terceiro ano do Ensino Fundamental para ser alfabetizado, essa questão é colocada como a quinta meta do plano:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

[...] essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações

familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, PNE 2014, p. 27)

Essas divergências quanto ao tempo podem causar desencontros entre os currículos propostos por estados e municípios e as políticas propostas por essas mesmas instâncias, que tenham por fim fomentar a alfabetização das crianças brasileiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Essas divergências revelam diferentes concepções sobre a alfabetização - e a educação como um todo. Os debates, de modo geral, têm forte viés pedagógico, político, ideológico e econômico.

Do ponto de vista pedagógico, pode-se levantar a hipótese de que tais diferenças existam porque há diferentes concepções sobre como caracterizar a alfabetização. Quando a exigência é apenas de domínio do sistema notacional, propõe-se que o processo ocorra em um ou dois anos. Quando se amplia o conceito, requerendo mais do que o domínio desse sistema, então, o tempo é ampliado, pois se considera que ocorre um processo de inserção dos estudantes em práticas sociais em que a escrita e a leitura são instrumentos de interações e de poder. Geralmente a primeira concepção alia-se a abordagens sintéticas de alfabetização.

O viés Ideológico, transversal a todos os outros vieses, também se manifesta na concepção de sociedade que se deseja manter ou mudar, a concepção de infância e quais os papéis sociais face à infância. Desse modo, se a ideia é de um processo de alfabetização supostamente neutro, em que o domínio de um sistema notacional é suficiente, a perspectiva de uma alfabetização mais técnica, desprovida de reflexão sobre os usos sociais da leitura e da escrita predomina.

Há também, como dito acima, um viés político, uma vez que se o Estado não se obriga a garantir a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita, pode colocar a responsabilidade do fracasso do ensino na família. Desse modo, se vê desobrigado a realizar intervenções mais efetivas no campo educacional. Por outro lado, se o Estado se coloca como responsável pela a educação formal, assume a alfabetização como um direito do cidadão. Para isso, as intervenções precisam ser sistemáticas para garantir o direito.

O viés é também econômico, pois quando o Estado se coloca como responsável por a educação das crianças e jovens, vultuosos recursos precisam ser mobilizados. Quando não se assume a educação como direito, cortes de verba e contingenciamentos se justificam facilmente.

Tais vieses estarão sempre juntos no campo da educação e, a depender de como se inter-relacionam nesse campo, fomentam uma perspectiva de alfabetização autônoma ou de alfabetização ideológica¹².

Mesmo que os vieses acima não estejam explícitos, eles estão presentes nos documentos oficiais para a educação, uma vez que tais documentos se propõem a serem indutores de mudanças nas formas de se pensar e fazer educação.

Entre as principais estratégias registradas no PNE para o cumprimento da Meta 5, situa-se a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Estratégia 5.1). Nesse sentido, está proposto o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, PNE 2014, p. 27)

Tanto o PNE quando a BNCC afirmam que buscam promover melhorias nos sistemas de ensino. No entanto, A BNCC apresenta um conceito reduzido do que considera ser alguém alfabetizado, como vemos o trecho a seguir.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, BNCC 2018, p. 89,90).

O primeiro aspecto que chama nossa atenção diz respeito à redução do ser alfabetizado como aquele que codifica e decodifica os sons da língua. Essa passagem nos remete à ideia de código. Tal concepção contrasta com uma forma distinta de pensar a alfabetização de uma forma mais abrangente, com a inclusão de uma perspectiva de letramento subjacente. Desse modo, ser alfabetizado passa a ser a pessoa que consegue fazer uso de textos escritos (lendo e escrevendo) em situações miméticas às situais sociais de uso de gêneros textuais diversos. Assim, a

¹² Para mais detalhes a esse respeito ver STREET, B Perspectivas interculturais sobre o letramento. Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo, v. 8, 2006. Voltaremos a essa questão em capítulo posterior.

aprendizagem do Sistema Alfabético de Escrita passa a ser uma das dimensões da alfabetização.

Outros trechos do documento trazem mais elementos que reforçam uma visão de alfabetização como restrita ao domínio de um código:

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. (BRASIL, BNCC 2018, p. 91).

O trecho acima ilustra bem todo o tópico em que é discutido o processo de alfabetização. É recorrente o uso da relação som-grafia – fonográfêmicas como colocado pelo documento – enquanto sinônimo de alfabetização ao mesmo tempo em que parece reduzir o conceito de consciência fonológica à consciência fonêmica. Esse reducionismo da conceituação de alfabetização pode trazer influências nas políticas de formação continuada de professores, que podem ser ministradas por grupos que partilham dessa mesma visão de alfabetização enquanto código. Pode estimular professores, mesmo que não tenham formação continuada, a pautar sua prática de alfabetização com ênfase apenas na relação ou treinamento das convenções som-letra/sílaba.

Se por um lado o documento é reducionista no seu entendimento acerca do processo de alfabetização. Por outro, ao propor as habilidades a serem desenvolvidas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, toma como objeto de conhecimento também os textos de gêneros diversos, como vemos a seguir.

(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. (BRASIL, BNCC 2018, p. 103).

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (BRASIL, BNCC 2018, p. 103).

(EF12LP19¹³) Reconhecer, em textos versificados, rimas sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. (BRASIL, BNCC 2018, p. 111).

¹³ EF = Ensino Fundamental; 12 = 1º ano e 2º ano; LP = Língua Portuguesa; 19 = Nº da habilidade para o ano de ensino.

Apesar de indicar a necessidade de abranger diferentes gêneros nesta etapa inicial do Ensino Fundamental, é possível verificar a ênfase em gêneros muito curtos, que propiciam as atividades de ensino do sistema de escrita, e pouca variação das esferas de interação. Outras esferas, além da esfera literária e a da vida cotidiana, não são postas como fundamentais no ensino da Língua Portuguesa.

A perspectiva que o presente trabalho adota supõe um tripé: o Sistema de Escrita Alfabética, incluindo o desenvolvimento da consciência fonológica; as estratégias cognitivas de leitura e produção de textos orais e escritos; a inserção em práticas sociais de leitura e escrita. As análises expostas da Base Nacional Comum Curricular evidenciam que tal tripé não é tratado de modo equilibrado e articulado.

Investigações acerca das concepções de ensino da Língua Portuguesa realizadas em outros momentos da história brasileira também mostraram tensões relativas à ênfase dada ao ensino de conceitos e aspectos linguísticos ou aos usos dos textos para lidar com diferentes situações de interação. No entanto, é possível também perceber que as mudanças nem sempre ocorrem de maneira linear, em progressão. Por exemplo, Marinho (2007) salienta que os currículos brasileiros das décadas de 1980 e 1990 inauguram um modo discursivo diferente em relação aos currículos produzidos anteriormente, uma vez que visavam “explicitar a concepção de língua, de linguagem, de texto, de gramática, etc. mais do que os conteúdos a serem ensinados, os objetivos, os procedimentos didáticos.” (p. 176). Segundo a autora, o ensino da gramática perde espaço dos documentos, que assumem o discurso da necessidade de priorizar o trabalho de leitura e produção de textos, diferentemente da tendência observada na Base Nacional Comum Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda segundo a autora, essa ênfase em explicitar e explicar as concepções:

Se dá em um momento em que estavam em evidência, nas pesquisas, nas publicações, nos sindicatos, as reivindicações por uma mudança epistemológica do objeto de ensino, portanto, das concepções subjacentes ao que se ensina. Acreditava-se que, mais do que os procedimentos pedagógicos, era necessário mudar as concepções a eles subjacentes. Conseqüentemente, o texto curricular se transforma em um exercício de argumentação intensa sobre a mudança de foco de uma perspectiva considerada tradicional. (MARINHO, p. 176)

A busca por mudança acima evidenciada ocorreu em diversas áreas da educação, do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, o ensino voltado para a alfabetização foi um deles. Na contramão do que foi identificado por Marinho (2007), assiste-se, no momento atual, a uma retomada de pressupostos que

priorizam o ensino do sistema notacional em um documento extremamente conteudista.

Outro tema conflituoso na década de 1980, segundo Soares (2017a), foi em relação à didática da alfabetização. Segundo essa pesquisadora, ocorreu uma mudança paradigmática na área de alfabetização, com a chegada ao Brasil dos estudos de paradigma construtivista, que, segundo autora, se difundiu no país sobre a “discutível denominação de *construtivismo*, paradigma esse, introduzido no Brasil, sobretudo, pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica” (Ibidem. p. 20). Discutível uma vez que o construtivismo pareceu, à época, resumir-se a identificar as fases de apropriação do SEA e deixar que o estudante aprenda espontaneamente. Tal ideia se alastrou no país de modo a se minimizar a importância de um ensino sistemático do sistema notacional. No contexto atual, com a ênfase no ensino do sistema de escrita em dois anos, a sistematicidade do ensino ganha novamente destaque.

Não há, no entanto, reconhecimento de grandes contribuições que foram trazidas pela abordagem construtivista de alfabetização. Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) salientam que dentre as pesquisas que engendraram mudanças na percepção do processo de alfabetização, estão as pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo, como as realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b). Se não a principal, as pesquisas dessas autoras estão entre as principais influências no campo da educação no país, da década de 1980 até os dias atuais. Se tratando de currículo, as perspectivas formuladas a partir dos estudos dessas autoras também se fazem presentes nos documentos oficiais das primeiras décadas do presente século, como veremos em seção posterior.

3.4.1. As tendências atuais sobre alfabetização no Brasil

Se os currículos das décadas de 1980 e 1990 tinham uma tendência de apresentar concepções, ainda que, de forma mais geral, dos objetos de estudo e das teorias que subsidiavam o ensinar e o aprender, os currículos das duas primeiras décadas do século XXI apresentam aproximações quanto às orientações relativas à alfabetização em relação à abordagem teórica adotada entre eles. É o que mostra o estudo realizado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

No estudo, as autoras buscaram refletir sobre as relações entre currículo, alfabetização e formação de professores. Para tanto, inicialmente, sintetizam

diferentes posições encontradas em estudos desenvolvidos no Brasil, acerca do processo de alfabetização.

Como apontado acima, tomando como recorte as concepções de alfabetização, as autoras fazem o cruzamento entre três tipos de tensões presentes no campo da alfabetização e certas tendências gerais, que, de certa forma, buscam responder às tensões. A seguir apresentamos, de forma resumida, essas três tensões e as três tendências de respostas esboçadas a partir da concepção de diversos autores contemporâneos sobre alfabetização.

A primeira tensão reside em perceber qual o lugar dos textos de circulação social na alfabetização e se há um momento certo para a inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção de textos.

A segunda tensão é quanto à ênfase dada ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética e a sistematicidade desse ensino.

A terceira tensão se refere à abordagem didática a ser empreendida na aprendizagem do sistema de escrita.

Como resposta a essas tensões, a **primeira tendência** de resposta a essas três tensões se verifica em estudos/autores que propõem que a imersão dos estudantes nas práticas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem de língua [apresentamos a resposta da primeira tendência para a tensão 1: qual o lugar dos textos de circulação social? (grifo nosso)]. Em relação à segunda tensão [é preciso sistematicidade do ensino do SEA? (grifo nosso)], a primeira tendência de resposta coloca que não há necessidade de um trabalho sistemático para a apropriação do SEA, pois acredita-se que, apenas com a imersão em situações de leitura e produção de textos, os sujeitos se tornariam autônomos em leitura e escrita, não havendo a necessidade de reflexão sobre o sistema. Com isso, seria necessário apenas que a abordagem didática propiciasse o contato com os textos em situações reais para que a aprendizagem do SEA acontecesse [resposta da primeira tendência para a tensão 3: a abordagem didática empreendida para ensinar o SEA (grifo nosso)].

A **segunda tendência** de resposta para as três tensões coloca que a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar [resposta da segunda tendência para a tensão 1: qual o lugar dos textos de circulação social?]. Nesse sentido, é preciso dar ênfase ao aprendizado do sistema de escrita (entendido como aprendizagem de um código para essa

tendência). Essa aprendizagem do código ocorre por meio de rotinas sistematizadas e controladas [resposta da segunda tendência para a tensão 2: é preciso sistematicidade do ensino do SEA? (grifo nosso)], realizando-se por meio de: treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades fonográficas já trabalhadas [resposta para a tensão 3: a abordagem didática empreendida para ensinar o SEA (grifo nosso)].

A **terceira tendência** propõe que a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição necessária para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, sendo importante também desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita [resposta da terceira tendência para a tensões 1 e 2]. No que diz respeito à terceira tensão, a abordagem didática para ensinar o SEA, a terceira tendência de resposta apresentou dois vieses. O primeiro viés pauta ser possível o favorecimento de situações problema acerca do funcionamento do SEA, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolvimento da consciência fonológica. O segundo viés coloca que a abordagem didática para ensinar o SEA precisa organizar situações didáticas reflexivas sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico (LEAL, *et al*, 2014, p.241).

A partir da incursão teórica acima exposta, as pesquisadoras investigaram 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, destes, 12 pertencentes às secretarias municipais de educação e 14 pertencentes às secretarias estaduais, a pesquisa abrangeu as cinco regiões do Brasil.

Quadro 03 – Propostas curriculares (municipais e estaduais) analisadas por região do Brasil.

Região	Documentos municipais	Documentos estaduais
Norte	Rio Branco	Amazonas, Rondônia
Nordeste	Natal, Recife, Teresina	Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe
Centro-oeste	Campo Grande, Cuiabá	Goiás, Mato Grosso
Sudeste	Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória	Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo
Sul	Florianópolis, Curitiba	Santa Catarina, Paraná

Fonte: Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

A partir da análise desenvolvida, as autoras identificaram que, em relação à primeira tensão [qual o lugar dos textos de circulação social?], nos documentos

oficiais estudados prevalecem as tendências 1 e 3, nas quais se entende que há a necessidade de inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos, desde o início da escolarização. Tal entendimento foi evidenciado em 30,8% dos documentos curriculares investigados [tendência 1] e 65,4% dos documentos curriculares investigado [tendência 3].

Evidenciou-se que todos os documentos tinham orientações relativas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Contudo, verificou-se que a ênfase dada a tal conteúdo foi diferente entre os documentos. Verificou-se também existir disparidades quanto ao nível de detalhamento das orientações relativas a tal ensino.

Como se pode depreender dos dados acima, dentre as tendências de resposta às tensões anteriormente elencadas, a tendência 2 foi encontrada em menor número de documentos. Esse dado fica mais evidente na tabela apresentada pelas autoras.

Tabela 05 – Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados.

Categorias	Documentos Municipais	Documentos Estaduais	Total	Percentual (%)
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
Total	12	14	26	100%

Fonte: Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

Para as autoras, o fato de a tendência 2 estar presente em apenas um documento evidencia que os discursos oficiais sobre alfabetização se afastavam, no momento em que tais documentos foram produzidos ou reformulados, das perspectivas tradicionais de alfabetização.

As autoras investigaram ainda quais foram as abordagens teóricas mais citadas nos documentos. Com base nas análises feitas, as autoras concluíram que havia predominância de abordagens teóricas construtivistas (50,0% dos documentos) e sociointeracionistas (84,6% dos documentos), com algumas justaposições teóricas em alguns documentos. Evidencia-se assim que as mudanças de tendência acerca da alfabetização não ocorrem por substituição, pois há a coexistência de paradigmas. (SOARES, 2006). A pesquisa apontou ainda que 15,3% dos documentos apresentam abordagens teóricas sintéticas.

Em relação às abordagens construtivistas, no geral os documentos propunham que a aprendizagem da língua deve ocorrer por meio da interação, o professor é o mediador e os alunos são sujeitos ativos no processo. Em relação à abordagem sociointeracionista, verificou-se a mobilização de conceitos de Vigotsky.

Os dados evidenciam que, como já apontado em subtítulos anteriores, novas abordagens vêm sendo propostas para dar conta do ensino de alfabetização. Influenciados e alinhados a estas novas perspectivas, a maioria dos documentos oficiais ensejam induzir mudanças nas práticas dos professores. Nessa esteira de mudanças, as abordagens com perspectiva construtivista, sociointeracionista e do letramento, têm sido os carros chefes, sobretudo por inúmeras pesquisas, como as apontadas nessa seção e em anteriores, mostrarem que tais perspectivas fornecem subsídios ao ensino e aprendizagem ajustados às demandas de uso da língua.

4. PRODUÇÃO DE TEXTOS: CONCEPÇÕES E PESQUISAS

Este capítulo tem por objetivo debater sobre concepções que influenciam no ensino de produção de textos na alfabetização. No entanto, para melhor subsidiar o debate, serão expostas reflexões sobre concepções de produção de textos, com ênfase em abordagens sociointeracionistas, que guiarão as análises dos dados posteriormente.

4.1. Concepções sobre linguagem, texto e ensino de produção de textos

Expressão do pensamento, sistema, instrumento de comunicação, conjunto de estruturas ou forma de interação? As concepções acerca do que é a língua vêm se modificando, sobretudo nas últimas seis décadas, e com elas as concepções acerca do que é texto e de como deve ocorrer seu ensino.

Até a década de 1960, se observava no Brasil um certo consenso no entendimento da linguagem como expressão do pensamento e o ensino de Língua Portuguesa era pautado no ensino da retórica, arte do bem falar, e da poética, arte do bem escrever. Subjacente a essa concepção o que se entendia como textos a serem utilizados no ensino da língua eram os textos clássicos, como os poemas épicos e as histórias das grandes navegações. O ensino de produção era pautado na erudição e no rebuscamento. Nesse contexto, o aluno era visto como uma “tabula rasa”, desprovido de conhecimento e caberia ao professor, único detentor do conhecimento, depositar o saber no aluno. Caso a pessoa não conseguisse falar ou escrever “bem” poderia ser considerado incapaz de pensar.

A primeira mudança que se observa no ensino de língua vem com a LDB n.4024/61, como observa Doretto e Beloti (2011), quando há o predomínio da gramática sobre a poética. Nesse momento, o bem escrever passa a ser objeto principal do ensino. A gramática passa a sistematizar, segundo Marinho (2000), a “boa” e a “legítima” expressão linguística. Para ser considerado texto, um escrito não poderia apresentar “erros gramaticais” e o ensino de texto era o sinônimo de ensino de gramática.

A segunda modificação se verifica na década de 1970, período em que se acirra a ditadura no Brasil e o tecnicismo norte-americano impera na administração pública e educacional do país. Na busca por crescimento econômico, os militares, por meio da LDB n. 5692/71, vinculam, conforme aponta Doretto e Beloti (2011), o ensino à preparação para o trabalho. Nesse cenário, a concepção de linguagem

passa a ser a de instrumento de comunicação. O ensino era pautado na noção de emissor-receptor, noção essa que tem filiação na psicologia behaviorista, estímulo-resposta. Essa concepção de linguagem como instrumento de comunicação encontra filiação principalmente no estruturalismo. Para essa orientação, o sistema linguístico está pronto, cabendo à comunidade apenas repassá-lo aos seus descendentes. O trabalho com a escrita continuou pautado na gramática, o aluno precisava então conhecê-la/decorá-la para emitir mensagens de forma adequada.

Os anos de 1980 trazem novas perspectivas e concepções de língua e ensino no Brasil. Como apontado por Marinho (2000), as novas facetas da psicologia, psicolinguística e sociolinguística apresentam novas concepções de linguagem. Passam a serem visados os condicionantes sociais, culturais e políticos da língua. A divulgação no país dos estudos de Vigotski (1991), interacionismo psicológico e os de Bakhtin (1997 [1929]), interacionismo social, dão base para a construção de novas formas de conceber educação, aprendizado e ensino. Dessa forma, os estudos bakhtinianos vêm defender que a consciência linguística do locutor não se apresenta como um aplicativo que guarda as normas que serão acessadas quando há necessidade. Pelo contrário, o locutor se serve da língua, inclusive se contrapondo às normas e até criando novos usos para palavras, para satisfazer as necessidades enunciativas. O texto passa a ser visto como enunciado. Ele tem um contexto de produção e recepção, tem autor e destinatário, tem intencionalidade, tem um formato mais ou menos estável, tem um horizonte de expectativas. Tendo o texto essa e outras características, o ensino de produção de texto irá circular em torno dessas características. Consideramos pertinente que tais aspectos dos textos sejam trabalhados em sala de aula, uma vez que são esses aspectos dos textos que os estudantes precisarão dar conta na vida extraescolar. Essa perspectiva se configura como uma dos pilares do presente trabalho.

4.2 Produção de textos em uma perspectiva sociointeracionista.

Como apontado anteriormente, a perspectiva sociointeracionista é a que guia o presente trabalho. O que nos faz colocar a mediação como elemento central no que diz respeito à educação.

A palavra mediar segundo o dicionário Larousse da Língua Portuguesa (2009) tem três significados. Dividir ao meio, repartir em partes iguais; como

segunda possibilidade: tratar ou discutir como mediador em um debate; como terceira temos: estar no meio.

Tratando desse tema a partir dos estudos vigotskianos, Zanolla (2012, p. 6) considera que “os processos de aprendizado revelam a complexidade do conceito de mediação e compõe uma perspectiva dialética”.

Tendo a dialética com um elemento fundante de sua teoria, Vygotski (1991) considera que a mediação/interação da criança com pessoas em seu ambiente e em operação com seus companheiros pode gerar aprendizados que, “quando adequadamente organizados, resultam em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vygotski, 1991, p. 61). Vemos que para o autor não são todas as mediações/interações que geram aprendizagem, mas os que são adequadamente organizadas. Podemos entender que o autor se refere à intencionalidade de aprendizagem e planejamento

Consideramos que, como educador, o professor se encontra numa posição que tanto é privilegiada quanto de muita responsabilidade. Consideramos que o conhecimento na medida em que é dividido, é multiplicado, no sentido que é compartilhado. Em sala de aula a todo o momento o docente está ensinando algo, desde a explicação propriamente dita até simples gestos. Tais gestos podem não ser planejados, mas podem ter intencionalidade de aprendizagem. Nesse sentido, ser professor requer muita responsabilidade, pois é o profissional que está no meio, que faz a ponte entre os objetos do conhecimento que o estudante precisa aprender, para atuar nas diversas esferas sociais, e o próprio estudante. O professor configura-se, assim, para a perspectiva adotada, um ser, primeiramente, mediador por profissão.

Na realização de sua tarefa, o professor precisa lançar mão de materiais que o ajudem a atingir os objetivos/intencionalidades de aprendizagem traçados para a turma ou para o aluno. Dessa maneira, o agente mediador, no caso o professor, fará uso de artefatos de mediação, dentre outros a linguagem escrita.

A linguagem é mediadora da ação humana. Tanto para interagir com outras pessoas, quanto para organizar sua ação no mundo, nós precisamos da linguagem. A linguagem é mediação. Essa é, para Vygotski (1991), a característica fundante da linguagem. Dessa forma, na escola, a palavra mediação se adequa a dois elementos, o primeiro, como já exposto é a linguagem em si. O segundo, diz respeito à ação docente, é sobre esse segundo aspecto que trataremos a seguir.

É ainda refletindo sobre mediação que podemos tratar, na perspectiva vigotskiana, da interação sujeito e objeto de conhecimento. É acerca desse conceito que os estudos do autor nos fazem refletir sobre o papel desempenhado pelo adulto no estímulo para que a criança resolva questões cada vez mais complexas. Foi tentando descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem que Vigotski (1991) sustentou a existência de dois níveis de desenvolvimento o real e o proximal, que segundo o autor,

Se ingenuamente perguntarmos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de forma mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (p.58)

Em outras palavras, é como se, segundo o autor, o nível de desenvolvimento real caracterizasse o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto que o proximal fosse uma prospecção do desenvolvimento futuro. É nesse meio que o professor irá atuar. Ele tem dupla função, enquanto sujeito da interação, ele é participante das explorações acerca do objeto do conhecimento, enquanto sujeito mediador, ele precisa planejar e desenvolver a relação entre o estudante e o objeto de conhecimento, no caso a linguagem/signo.

Um dos aspectos importantes para que essa mediação ocorra é ter conhecimento do que o estudante já sabe, para propor a ele mais atividades prospectivas do que atividades retrospectivas. Consideramos ainda, assim como Vygotski (1991, p. 79), “que a escrita, deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada neles e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

Para isso, parece interessante haver uma seleção de textos e também se considerar o nível do que será exigido com determinados textos. Não argumentamos no sentido de haverem textos proibidos, mas há de se considerar o nível da turma e a adequação dos textos às finalidades do ensino, por exemplo, em uma turma de primeiro ano que ainda não está alfabética, um trabalho com cantigas de roda pode estimular a consciência fonológica dos estudantes, assim como chamar a atenção

para algumas propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. Já em um trabalho com gênero editorial de revista infantil, poderiam ser trabalhadas questões sociodiscursivas, como a autoria, o suporte textual, a situação que gerou a escrita do texto. São esses e outros aspectos da teoria bakhtiniana que iremos abordar na seção seguinte.

4.2.1 Concepção de linguagem em Bakhtin: implicações para o ensino de produção de texto

Para a nova perspectiva que se apresenta no Brasil na década de 1980, a língua é viva, é contextual. Nesse novo paradigma, a língua é vista como forma de interação social. Interação que se realiza por meio de enunciados, bens culturais produzidos historicamente e que têm parte de sua estrutura estável, configurando-se assim, segundo Bakhtin (1997), como gêneros do discurso.

Partimos do pressuposto que a perspectiva de língua trazida por esse autor, traz contribuições que ajudam o estudante a aprender a produzir textos, à medida que interage com o outro mais experiente e também com o objeto do conhecimento, no caso das situações de ensino e aprendizagem escolar, e com os variados gêneros textuais existentes.

Os gêneros textuais são instrumentos privilegiados de comunicação em nossa sociedade. As pessoas têm contato e iniciam a apropriação dos gêneros a partir de experiências anteriores à escolarização. Elas podem se apropriar, por exemplo, da finalidade dos textos, os tipos de interlocutores que interagem por meio dos textos e a refletir sobre as situações em que os textos circulam (LEAL e MELO 2007).

Trata-se, segundo Rojo e Cordeiro (2004), de focar, no ensino, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas pelo contexto e pela estrutura textual. Tal tarefa não é simples nem fácil. Não é fácil de ser planejada pelo professor, nem simples de ser vivenciada por professores e estudantes. É uma demanda que requer tempo para planejamento e tempo de vivência da atividade para que a apropriação ocorra.

É preciso considerar ainda, assim como propõem Silva e Melo (2007), que o ato de produzir textos escritos é um ato complexo

pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. O escritor se depara com a necessidade de *gerar e*

selecionar ideias e conteúdos, de organizar linguisticamente tais ideias e conteúdos – o que envolve escolhas linguísticas apropriadas (textualização) – e de registrar o texto, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visados. (SILVA E MELO, 2007, p.36)

O estudante precisa então dar conta do que chamaremos de instâncias de conhecimento acerca do texto. Precisam refletir e apreender sobre, por exemplo, o contexto de produção, pois como já salientou Bakhtin (2006), seja qual for o aspecto da enunciação, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, pelo seu contexto. Refletindo sobre o contexto, o estudante estará refletindo sobre a esfera de uso da linguagem, ou daquela forma de linguagem materializada a partir de um gênero textual. Esse contexto serve de referência direta para os enunciados e para o falante. Acerca da importância do contexto e sua relação com o enunciado, Brait (2012), ao discutir os conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo, explora um exemplo simples apresentado pelo autor, mas elucidativo.

Duas pessoas estão sentidas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem”. A outra não responde.[...]

Em função desse exemplo muito simples – *Bem*, um enunciado monoleximático -, o autor vai construindo a ideia de que o sentido de “bem” só pode acontecer, só pode ser compreendido e conseqüentemente analisado porque existe uma situação extraverbal implicada no verbal, incluindo aí interlocutores que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos. Há uma situação específica – um tempo ruim que se prolonga - e uma simples *palavra*, enunciada num tom apropriado, carrega a avaliação que é feita pelo enunciador e que é perfeitamente entendida e partilhada pelo silêncio do interlocutor.

Considerada a dimensão comunicativa, interativa, avaliativa, a *palavra bem* foi enunciada dentro de condições que a tornam um enunciado. Isso significa que esse enunciado implica muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente linguísticos, o que, vale dizer, solicita um olhar para outros elementos que o constituem. (BRAIT, 2012, p. 66)

Além da reflexão sobre o contexto, outra reflexão evidenciada, sobretudo, a partir da teoria bakhtiniana, diz respeito aos destinatários. Para Bakhtin (2006), o ouvinte nunca é passivo e todo discurso, ainda que muitas vezes tardiamente, irá gerar uma resposta. Nesse sentido, ao trabalhar produção de texto em sala de aula, parece imperativo que o docente chame atenção para que os estudantes tenham em mente um destinatário, seu horizonte de expectativas e que ele é sempre um refutador em potencial.

Outro aspecto que, a partir da obra desse autor, professores e pesquisadores passaram a colocar em evidência quando se ensina e se debate sobre o ensino de produção de textos, foi a noção de esfera, ou instância de circulação do gênero textual, uma vez que todo enunciado tem uma esfera de

circulação/comunicação que lhe é predominante. Nesse sentido, a esfera é uma referência direta para os enunciados (MACHADO, 2012) e também para o produtores de enunciados, ou seja, para os estudantes produtores de texto.

Como quarto e último exemplo de elemento de reflexão no/para o ensino de produção de textos, temos a reflexão sobre a finalidade. Se o gênero é um dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos específicos (MACHADO, 2012), o gênero textual produzido em sala de aula terá uma dupla finalidade. A primeira é a finalidade do gênero em si, ou seja, a finalidade para o qual, historicamente, a sociedade usa aquela forma linguística. Segundo, a finalidade que o autor pretende chegar com aquele escrito. Tomando essa última como foco, o autor pode, inclusive, desconsiderar a finalidade para o qual aquele gênero é usado historicamente e atribuir-lhe nova finalidade. Tratando-se do espaço escolar, pode-se ressaltar a finalidade didática: os gêneros entram na escola para ser ensinado.

Em subtítulo posterior serão apresentados dados de pesquisas que evidenciam, dentre outros aspectos, o desenvolvimento de um ensino de produção de textos a partir da perspectiva acima apresentada.

4.2.2 Aspectos da produção textual segundo Schneuwly

A perspectiva de linguagem que esse projeto adota permite uma aproximação estreita entre os dois aspectos anteriormente apontados, as instâncias cognitiva e linguística da produção dos textos. A seguir apresentamos os percursos da produção de texto segundo Schneuwly.

Os estudos de Schneuwly (1988) apontam que a produção de texto envolve três instâncias de operações descritas a seguir. É preciso salientar que a ordem apresentada pelo autor não indica que, na produção de texto, esses fenômenos ocorrem nessa sequência, eles configuram, sim, processos que são multiarticulados.

A primeira instância é chamada de base de orientação, nessa instância são criadas as representações da situação de comunicação, a qual envolve a consideração dos diversos parâmetros da interação social: o propósito da atividade, definição do lugar social do qual se fala e da relação enunciador-destinatário.

O autor considera a base de orientação um nível de controle externo, pois envolve os parâmetros extralinguísticos e os traduzem em representação internas que regulam a atividade linguística global. Não só em vista aos fatores externos o

produtor de texto toma decisões; há também a influência dos conhecimentos e experiências de linguagem anteriores. A junção desses dois fatores dá conta do planejamento do texto, também chamada de gestão textual. Essa instância é constituída por dois tipos de operações, a ancoragem e a planificação. A primeira define, segundo Ferreira (2013), a relação do enunciador com a situação material de produção, e com os pontos de referência do ato material de produção, ou seja, a articulação entre a base de orientação e as operações de geração de conteúdo. Já a planificação abarca os aspectos do planejamento relativos à organização estrutural do texto.

A terceira instância é a linearização, esta é a instância que materializa as decisões tomadas anteriormente em unidades linguísticas. Essa materialização se dá por duas operações, a referencialização e a textualização. Globalmente, a referencialização é entendida por Schneuwly (1988) como operação de criação inicial de estruturas linguísticas mínimas que interagem com operadores que dependem do contexto e do co-texto. A partir da abordagem anterior é possível perceber que a gestão textual opera em um nível global, enquanto a textualização vem operar em nível local, por meio de ações de coesão e de conexão - segmentação. Os mecanismos de coesão podem ser nominais ou verbais. Segundo Bronckart (2012), os nominais têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos, de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. Dentre outros, fazem parte da coesão nominal pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. No tocante a coesão verbal, seus mecanismos têm a função de assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações), sendo essencialmente realizadas pelos tempos verbais. Quanto às ações de conexão, é pontuado que essas têm por função construir as articulações da progressão temática. Essa ação se materializa por meio de organizadores textuais tais como conjunções, locuções adverbiais, grupos proposicionais. Segundo Bronckart (2012), podem servir de exemplo dessa questão partículas como enfim, mas, entretanto, então.

4.2.3 Pesquisas sobre o ensino de produção de texto no Brasil

Como vimos anteriormente, os pressupostos bakhtinianos influenciaram a concepção de linguagem e de ensino, assim como as formas de se conceber o ensino de produção de textos. Diante dos construtos teóricos desse autor, buscamos estudos sobre produção de texto, a fim de percebermos se e como sua teoria tem

sido mobilizada na área de ensino. Adiante, apresentamos alguns estudos na área de educação, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o critério da busca foi 'produção de textos'. Como filtro, selecionamos os últimos cinco anos apresentados pelo site (2012-2016). Em seguida, utilizamos o filtro instituição, onde selecionamos a UFPE. Por fim, selecionamos os orientadores da linha de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação, dos doze docentes que fazem parte da linha, o site da Capes nos mostrou dez, alguns nomes se repetiram, por estarem escritos todo minúsculo ou todo maiúsculo.

Tivemos como resultado apresentado pelo site 59 produções, das quais, depois de realizada a leitura dos títulos e resumo, identificamos 10 que versavam sobre escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 04: Teses e dissertações sobre produção de texto nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	ANO ESCOLAR INVESTIGADO
SILVEIRA, R. DA C.	A HETEROGENEIDADE NO ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	2013	3º ANO
ANDRADE, R. M. B. L. DE	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A AÇÃO DOCENTE NO BRASIL E EM PORTUGAL	2015*	5º ANO
CARVALHO, E. F. C. DE	AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE AULA	2012	PRODUÇÃO INDISPONÍVEL NA INTERNET
FERREIRA, V. V.	A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA EM SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO COLETIVA DE TEXTOS NA ESCOLA	2013	5º ANO
SANTOS, J. DE O.	USOS E SIGNIFICADOS DA ESCRITA 'FABRICADOS' NO CENÁRIO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO SERTÃO DO PAJEÚ (PE): LENDO E	2015*	5º ANO

	ESCREVENDO ENTRE VEREDAS, SERRAS E MANDACARUS		
LIMA, M. DE F. M. DE	A AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS RELACIONADOS À LEITURA E À ESCRITA: PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	2015	1º ANO
SILVA, C. V. DO A. E	O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO: O MANUAL DO PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO REFERENTE AO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	2012	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.
PINTO, M. F. G.	DISTINTAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO PODEM INFLUENCIAR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DAS CRIANÇAS?	2015	NÃO ENCONTRADO NA INTERNET
SOUZA, S. B. DE	CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: O “SAVOIR-FAIRE” DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA E NOS USOS DO ESCRITO NO BRASIL E NA FRANÇA	2016*	2º, 3º ANO
CRUZ, M. DO C. S.	TECENDO A ALFABETIZAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA SERIADA E CICLADA: A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DA LEITURA PELAS CRIANÇAS	2012*	1º, 2º 3º ANO
* TESES			

Dos dez estudos acima apresentados, dois não encontramos completos na internet em consulta realizada na semana de 12/03 à 18/03/2018. Um, Silveira (2012), relaciona a heterogeneidade e o ensino de produção de texto, portanto fará parte dos estudos apresentados no capítulo sobre heterogeneidade. Três, Carvalho (2012), Ferreira (2013) e Andrade (2015), tiveram como loco de pesquisa turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, destes, um loco foi uma escola do campo. Por entendermos que existem especificidades no que tange a educação do campo, não abordaremos aqui tal pesquisa. Duas pesquisas, Lima (2015) e Silva (2012), tocaram na questão da escrita e produção de texto de uma forma mais geral, pois

seus objetos principais de pesquisa eram a avaliação e o livro didático respectivamente. Dessa forma, apresentamos, a seguir, dois estudos que apontam dados sobre o ensino de produção de textos no 5º ano e dois que apresentam tais dados em anos do ciclo de alfabetização.

A tese de Andrade (2015) objetivou analisar as práticas docentes em situações de produções de textos, buscando ver os saberes pedagógicos que eram subjacentes ao ensino da escrita. Para isso, a autora observou a prática de duas docentes, uma no Brasil e outra em Portugal, gravou o áudio das aulas das professoras e fotografou a produção dos estudantes. A autora tomou por base os estudos bakhtinianos e de outros autores do sociointeracionismo.

A autora identificou, nas práticas de ambas as docentes, saberes específicos relativos ao trabalho com produção de textos. Diante de tais saberes, foi possível realizar estratégias didáticas agrupadas em nove categorias:

(1) forma de agrupamento dos alunos; (2) retomada de atividades anteriores para iniciar a escrita do texto; (3) realização de atividades prévias para a escrita do texto; (4) leitura de textos de apoio; (5) discussão sobre o texto lido; (6) exibição de vídeo; (7) projeção de textos; (8) escrita do texto com intervenção da professora (durante o processo); E por fim, (9) retomada do que foi escrito a fim de refletir sobre a continuidade da escrita (ANDRADE, 2015, p. 315).

Vê-se que as professoras realizavam uma preparação para a escrita, a partir de leitura prévia de textos e retomadas de atividades anteriores que pudessem contribuir para a escrita. Nesse sentido, criavam uma base de orientação da escrita. Percebeu-se também que as docentes ajudavam os estudantes na gestão do texto, por meio das intervenções durante o processo de escrita e pela retomada do que já foi dito para que se pense na progressão do texto.

Nas observações, Andrade (ibidem) identificou ainda que as professoras orientavam os estudantes a considerarem, durante o processo de escrita, diferentes dimensões dos gêneros textuais.

As dimensões sociointerativas foram contempladas nos momentos em que as professoras diversificaram os gêneros a serem escritos, o destinatário, o suporte, sobre a situação que gerou a escrita do texto e sobre a finalidade. Sendo que, neste último, o foco majoritário das produções foi atender aos propósitos escolares. Em relação aos destinatários, verificou-se que, ou eram os próprios alunos, ao passo que em outra turma eram os leitores do jornal da escola e esse mesmo jornal foi o principal suporte das produções dos estudantes. Em ambas as turmas, os alunos

foram levados a refletir sobre a situação que gerou a escrita e identificar que papéis estavam assumindo como autores dos textos.

Tratando-se dos aspectos composicionais, a autora identificou que as professoras contribuíram para que os estudantes refletissem sobre a estrutura dos gêneros textuais abordados por elas em sala.

Em relação aos aspectos linguísticos foi identificado que, ora as professoras pendiam para uma concepção de ensino mais tradicional, ora para uma reflexão sobre os efeitos de sentido ou ainda para as especificidades do estilo do gênero.

A pesquisa de Ferreira (2013) também traz reflexões acerca dos conhecimentos mobilizados para o ensino de produção de textos. O pesquisador objetivou analisar as interações de sala de aula em situações de produção coletiva de textos, que pudessem fornecer pistas de como se dava a autoria nesse tipo de situação.

A pesquisa foi realizada em duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados apontam que as professoras ofereceram diversas contribuições para a produção textual. Foram abordadas questões sociodiscursivas como o destinatário dos textos. Nessa questão, o pesquisador chama a atenção para o fato de terem sido os próprios estudantes e a professora os destinatários dos textos, o que no seu entender pode ter prejudicado a produção e participação dos alunos, visto que se perdem os possíveis efeitos de sentido que os estudantes poderiam querer provocar a partir do texto se tivessem em vista destinatários externos. Ainda assim percebeu-se o engajamento dos estudantes no processo de escrita. Também a finalidade e a situação de escrita dos textos, ainda que hipoteticamente, foram objeto de discussão das professoras. A discussão sobre o suporte de circulação dos gêneros textuais foi pouquíssimo explorada.

Segundo o pesquisador, mesmo as professoras fornecendo contribuições relevantes sobre os gêneros e temas propostos, “as situações por elas planejadas não favoreceram o desenvolvimento de estratégias diversificadas de construção de representações sobre as situações de produção” (FERREIRA, 2013, p. 253).

No que diz respeito às formas composicionais, aos recursos linguísticos e prescrições gramaticais, o estudo mostrou que as docentes deram contribuições para que os estudantes percebessem elementos da forma composicional dos gêneros, havendo preocupação das docentes com a estrutura do gênero, como com a sequência textual. Já em relação aos recursos linguísticos, o pesquisador observou que as contribuições realizadas pelas docentes tinham efeito de

organização e correção das próprias docentes. Em relação às prescrições gramaticais, observou-se que, embora uma das professoras contribuísse bastante, corrigindo e adequando as sugestões dos discentes, as modificações não eram fruto de debate com os alunos, mas apenas fruto da deliberação individual das docentes. Percebeu-se que as professoras favoreceram as reflexões sobre o conteúdo textual e a forma composicional, já em relação aos recursos linguísticos e prescrições gramaticais a atenção foi menor.

No geral, o estudo apontou que as professoras oferecem suporte para que os alunos se tornem autores de textos. dando contribuições sobre os temas a serem escritos, os gêneros de texto, sobre as decisões de como dar continuidade ao texto, dentre outros. Evidenciou, ainda, a dificuldade de as docentes favorecerem a participação de todos os alunos, assim como a dificuldade em estabelecer destinatários outros, que não os próprios estudantes e a docente.

A pesquisa nos faz ver a importância da mediação docente durante a situação de escrita e da multiplicidade de saberes e ações necessários para a produção textual. Também sinalizou para a importância de variar as situações de escrita, seja coletiva, individual, em duplas ou em grupos, uma vez que em cada tipo de agrupamento diferentes aprendizagens podem ocorrer. Em relação à produção coletiva, foi possível verificar que nem todos os estudantes opinaram no momento da escrita. A pesquisa nos mostra também que precisamos, em nossas práticas de ensino de produção de textos na educação básica, estabelecer maior conexão com as situações de escrita para destinatários extraescolares, uma vez que, assim, os estudantes, talvez, possam se engajar mais, refletir mais sobre os efeitos de sentidos que desejam empregar, sobre a situação de escrita e os recursos que desejam lançar mão.

Como já indicado em parágrafos anteriores, uma das principais contribuições dos dois estudos apresentados acima é mostrar que é possível produzir e ensinar a produzir textos na escola. A seguir apresentamos os resultados de duas pesquisas que, de forma geral, versam sobre a produção escrita no Ciclo de Alfabetização¹⁴.

O estudo de Souza (2016) objetivou conhecer como as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental “fabricavam” suas práticas de ensino da língua escrita. O presente estudo chama a nossa atenção e se relaciona com o objetivo da dissertação que ora se apresenta, por buscar refletir sobre as atividades que as

¹⁴ Assim como o PNE, consideramos Ciclo de Alfabetização os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

mestras propunham para que seus alunos aprendam as finalidades e funcionalidades da língua escrita, a partir das relações que buscavam estabelecer com os diferentes usos que os indivíduos fazem dela em contextos extraescolares.

Os dados de sua pesquisa apontam que a língua escrita esteve presente em sala de aula todos os dias em que as aulas foram observadas, quer fosse como objeto de ensino, quer fosse de formas extraoficiais (livros ou materiais escritos que estivessem à disposição dos estudantes) ou ainda, de forma autônoma pelos estudantes. Mesmo quando a língua não era o componente curricular em questão, as mestras lançavam mão, quando necessário, das reflexões sobre a escrita. Nesse sentido, as docentes, “sempre que possível, propuseram atividades que pudessem levar os seus aprendizes, ao mesmo tempo em que se apropriavam da língua escrita, compreender as suas finalidades e funcionalidades fora do espaço escolar.” (SOUZA 2016, p. 379).

Na escolha dos textos, percebeu-se que uma professora se orientou mais pelas características e finalidades dos mesmos, pela possibilidade de explorar os princípios do SEA e algumas regras ortográficas. Já as outras duas professoras escolheram os textos com base na possibilidade que estes lhe ofertavam de abordarem os assuntos e temáticas que estavam abordando de uma forma aprofundada.

As atividades direcionadas de forma mais específica para a produção de textos foram observadas na prática de uma docente, desenvolvida pelos estudantes, principalmente, de forma individual. As outras duas docentes pouco propuseram produções de textos e trabalharam mais com a escrita para a apropriação do SEA ou consolidação da ortografia. Foi possível perceber ainda que o eixo produção de textos foi o menos explorado nas aulas, por duas das três professoras assistidas; em ordem crescente temos: 16%, 24% e 57,10% das aulas acompanhadas. O eixo menos explorado pela terceira professora foi a análise linguística, com 28,60%. O baixo percentual em relação à produção de textos não significou baixa qualidade de mediação nesses momentos. (SOUZA, 2016)

As docentes, quando nos momentos de produção de texto, faziam apresentações e debates acerca das características dos gêneros, sua estrutura composicional, finalidade, funcionalidade e suporte.

Verificou-se ainda que as docentes buscavam dar suporte por meio de questões como, o levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos acerca da temática, com informações do que estava sendo visto e retomadas das aulas

anteriores, para que os estudantes pudessem realizar suas produções escritas de modo geral (escrita de palavras, frases, textos).

Foi possível ver que as mestras buscavam cumprir o planejamento pensado a partir da necessidade de suas turmas, trabalhando, sempre que necessário, de forma articulada, os quatro eixos do ensino de língua.

Já o estudo de Cruz (2012) apresenta dados sobre alguns eixos do ensino de Língua Portuguesa. Detemo-nos aos dados apresentados acerca da produção de textos. A pesquisadora objetivou investigar a fabricação de práticas de alfabetização pelas professoras e a apropriação da escrita e da leitura pelos estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em escola com sistema seriado e em escola com sistema ciclado de ensino. Como o campo de estudo da dissertação que ora se apresenta é uma escola ciclada, apontaremos os dados e conclusões do estudo de Cruz (2012) referentes à escola com sistema de Ciclos.

Na escola ciclada a pesquisadora observou uma crescente apropriação da norma ortográfica em todas as turmas. Contudo, a análise estatística mostrou avanço significativo apenas na turma de 2º ano em seu perfil final (PF) em relação ao perfil inicial (PI). Segundo a pesquisadora, esses dados se justificam, primeiro, por o foco no 1º ano ser a apropriação do SEA, segundo, por o 3º ano já ter iniciado o ano com bom domínio das normas ortográficas.

Quanto à adequação do texto aos propósitos da situação de escrita, a análise estatística não evidenciou diferenças significativas dos perfis finais em relação aos perfis iniciais. Já em termos percentuais, houve expressivo crescimento no número de estudantes, na relação PI e PF, que produziram um relato de experiência atendendo ao comando dado.

No que se refere ao conhecimento quanto ao gênero, verificou-se que, percentualmente, os estudantes produziram relatos de experiência em primeira pessoa e com aparente expressividade. A partir da análise estatística se verificou que não ocorreram avanços significativos. Para a pesquisadora, tal dado mostra que os estudantes produziam relatos de experiência de forma apropriada às características do gênero desde o começo do ano.

Os resultados referentes à coesão indicam que poucos estudantes conseguiram utilizar corretamente estratégias para manter a coesão do texto. Já os resultados estatísticos indicam diferenças significativas entre o PI e o PF dos 2º e 3º anos.

Já em se tratando dos aspectos relacionados à estrutura do texto, os dados percentuais mostram avanços para as turmas estudadas, uma vez que apresentaram poucos problemas quanto à estrutura textual, à concordância entre as palavras e boa formação de períodos. Já a análise estatística indicou que o 3º ano foi a turma com maior apropriação de conhecimentos quanto à estrutura do texto.

A partir dos dados expostos, Cruz (2012) conclui que, “apesar de a maioria das crianças do 2º e 3º anos ter avançado ao longo do ano, a consolidação desses eixos apresentou-se deficitária em relação aos gêneros investigados” (p. 294).

De forma geral, os dados das teses e dissertações aqui apresentados mostram que o ensino de produção de texto tem ocorrido nas escolas, contudo, ainda não com a devida atenção que os outros eixos de ensino da Língua Portuguesa têm. No caso brasileiro, podemos levantar como uma das hipóteses que tal ensino ainda se apresenta deficitário, dentre outros fatores, por existir, ainda, a dificuldade de ensino do Sistema de Escrita Alfabética nos primeiros anos do ensino e também dificuldades acerca de como ensinar a escrever textos. Ainda que assim seja, as professoras acompanhadas pelos estudos descritos mostraram, de modo geral, empenho em trabalhar todos os eixos de ensino da língua. Especificamente em produção de texto, buscaram refletir sobre questões como sua finalidade, a situação que geraria a escrita, os aspectos estruturais dos gêneros, os destinatários, os recursos linguísticos. Estes e outros aspectos se fazem presentes hoje nos debates teóricos e em sala de aula, por influência de autores que se basearam nos pressupostos bakhtinianos de linguagem.

5. HETEROGENEIDADE E ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

*"Olho em redor do bar em que escrevo estas linhas.
Aquele homem ali no balcão, caninha após caninha,
nem desconfia que se acha conosco desde o início
das eras. Pensa que está somente afogando problemas
dele, João Silva... Ele está é bebendo a milenar
inquietação do mundo!" (Mário Quintana)*

São muitas as inquietações que carregamos e tão diversas quanto o número de pessoas que existem. Tem pessoas inquietas com o modo de vida que levam, há quem fique com o salário que ganha, há quem fique com a situação de miserabilidade do mundo, com uma situação ou com o modo que se faz ou se desenvolve certas coisas. O fato é que, ao mesmo tempo em que a diversidade de inquietações constitui um dos tantos elementos que contribuem para que nos tornemos heterogêneos, ter inquietações ou ter inquietações parecidas ou iguais, é algo que em certo sentido nos homogeneiza.

Na esfera escolar, uma instância da vida social, não poderia ser diferente. Estudantes, pais, professores, gestores, têm inquietações que são próximas e outras que são distantes em relação aos demais sujeitos escolares. Nesse sentido, seja em perspectivas escolares ou de qualquer outra instância da vida social, dizer que as pessoas apresentam interesses, inquietações e representações que apresentam heterogeneidades e homogeneidades é tão evidente quanto afirmar que somos seres humanos.

Como é possível perceber, no presente capítulo abordaremos o tema heterogeneidade. Especificamente, buscamos perceber como algumas pesquisas têm abordado o tema da heterogeneidade de conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética e sua influência no ensino de produção de textos em turmas heterogêneas quanto à apropriação daquele sistema. Para tanto, iremos inicialmente traçar, em linhas gerais, o que estamos chamando de heterogeneidade e em seguida traremos alguns dados de pesquisas que investigaram o tratamento da heterogeneidade no ciclo de alfabetização.

5.1 Heterogeneidade: aspectos conceituais

Como caracterizar o termo heterogeneidade, principalmente quando se trata da heterogeneidade na sala de aula?

Mainardes (2007, p.3), afirma que:

a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve diversidades de habilidades cognitivas dos alunos, de estilos e ritmos de aprendizagem, de fatores sócio-econômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, da valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, a confiança em si e desejo de aprender, entre os grupos. (MAINARDES 2007, p. 3)

Como bem observado pelo autor, o termo heterogeneidade pode ser aplicado a um amplo leque de questões que envolvem a escola e a sociedade de forma geral. A escola, desde sua origem, buscou a homogeneidade entre os alunos. Primeiramente, ela foi destinada a estudantes de determinado perfil socioeconômico. Nesse sentido, as ações desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino previam um perfil de estudante com acesso a certos bens sociais e culturais, bem como um perfil de família e certo nível de conhecimento.

Com a democratização do acesso e a criação dos sistemas públicos de ensino, a heterogeneidade se tornou mais notada em salas de aula. Mas, mesmo sendo um conceito abrangente, será que não há nada de específico? E se houver, de qual heterogeneidade estamos a nos referir? Ela influencia o dia a dia da sala de aula? E do que os docentes precisam estar a par e saber lidar com esse fenômeno?

Estudando o tema, Leal, Sá e Silva (2016) reconhecem a amplitude do conceito e de sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento, mas buscam as origens do conceito e como a filosofia, a sociologia e a psicologia a entendem.

Iniciando pela filosofia, as autoras fazem ver, a partir do Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, pp. 209-210), que o termo nem sempre se fez presente diretamente. Um dos primeiros filósofos a fazer referência ao termo foi Kant, com o que chamou de “princípio da homogeneidade”, que consistiria em buscar a unificação conceitual de elementos distintos. Afinando mais esse conceito, Leal, Sá e Silva (ibdem) chegam a Hamilton, filósofo kantiano, que afirmou que dois conceitos, por mais diferentes que sejam entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto. O filósofo argumenta que nesse ponto mais alto, os conceitos são homogêneos. Nessa acepção, o filósofo mostra seu entendimento acerca da homogeneidade, e de certa forma dá margem para já se perceber que há existência do diferente, do heterogêneo. Mas, buscando ser específico, Hamilton

define a heterogeneidade concebendo, de certa forma, que nada está enquadrado em um único ponto de vista, ou sob aspectos únicos. Ele argumenta que “todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos (...)”(LEAL, SÁ e SILVA, 2016, p. 12). A partir dessas questões, as autoras concluem que

todo conceito expressa determinado nível (ou tentativa de) homogeneização de elementos distintos, ao mesmo tempo em que, por isso mesmo, todo conceito abriga em si outros conceitos, heterogêneos entre si, em determinados aspectos. (ABBAGNANO 1962, pp. 209-210 *apud* LEAL, SÁ, SILVA, 2016, p. 13).

No plano sociológico, especificamente recorrendo ao materialismo histórico e dialético, afirma-se que o aspecto material e o ideal dos fenômenos existem e se desenvolvem reciprocamente. Pressupõe, ainda, a anterioridade da matéria em relação à consciência. Nesse sentido, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25 *apud* LEAL, SÁ, SILVA, 2016, p. 15).

Em outra obra, Marx e Engels (2009) exploram mais essa ideia e colocam que ao mudarem as relações sociais da vida dos homens, suas relações sociais, sua existência social, mudam também suas representações, suas opiniões, suas ideias, em suma, sua consciência. Os autores ainda se indagam: “o que demonstra a história das ideias senão que a produção espiritual se modifica com a transformação da produção material?” (MARX E ENGELS, 2009, p.57).

Vemos que para essa corrente sociológica, o homem se forma, ou está sempre a se formar, nessa relação dialética e contraditória. A dialética em si, de certa forma, implica ou denota uma contradição, uma diferença. Tais contradições são movidas por o conflito entre os aspectos internos e contraditórios, ao mesmo tempo em que o fato de se conformarem como aspectos de uma mesma contradição indica a existência de identidade e unidade entre as mesmas. (LEAL, SÁ, SILVA 2016).

Esta relação contradição-identidade, quando colocada como lente para olharmos a escola e a sala de aula em particular, nos faz perceber que cada espaço educativo

[...] deve ser analisado em seus diferentes aspectos concretos, particulares, uma vez que só no aspecto particular pode existir (e se manifestar) o aspecto geral do fenômeno; 2) [...] pretensamente homogêneo ou organizado a partir de um critério único, como a constituição de turmas a partir de idades aproximadas ou a partir de uma padronização de conhecimentos requeridos dos sujeitos, por exemplo, haverá diversificação no

desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos aprendizes, além de uma série de outros fatores não controlados pelas medidas educacionais, tais como a origem social e cultural do grupo, ou a interação estabelecida entre professor e alunos – aspectos que, em conjunto, constituirão as contradições particulares de cada sala de aula; e 3) por mais diversa e heterogênea que seja uma classe, haverá determinados aspectos gerais que constituem unidade ao fenômeno, e que possibilita, inclusive, que ele seja caracterizado como uma sala de aula e não como outro espaço socioeducativo qualquer. (LEAL, SÁ E SILVA, 2016, p, 16).

Nesse sentido, ao observamos práticas docentes, será possível, a partir da percepção acima colocada, identificar elementos nas práticas docentes e nos contextos de sala de aula, elementos de aproximação e distanciamento, ou em outras palavras, elementos que identificam o espaço como sendo um espaço educativo formal, uma instituição de ensino, e elementos que serão específicos de cada realidade escolar e de cada prática docente.

Reconhecendo que existem homogeneidades e heterogeneidades entre as escolas, entre as classes e entre as práticas dos professores, precisamos reconhecer também a existência delas entre os estudantes, não só no que diz respeito ao plano social como renda, acesso a bens culturais, estrutura familiar, mas também, e talvez o principal na área de educação, no plano psicológico, uma vez que é sobre ele que o professor atua, a fim de que os estudantes construam o conhecimento e se desenvolvam.

Nesse sentido, faz-se necessário e fundamental, [re]conhecer os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e ter em mente que esta heterogeneidade de níveis de conhecimento é ideológica e marcada pelos demais tipos de heterogeneidades, como as culturais, etnicorraciais, composição familiares, de gênero, físicas, faixa etária, tipos de conhecimento, dentre outras. São heterogeneidades que se entrecruzam e tornam cada contexto escolar e de sala de aula com características únicas.

Dessa forma, consideramos, assim como Leal, Sá e Silva (2016), que:

A heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estará sempre presente, mas as turmas são constituídas por identidades sociais (homogeneidades), que precisam ser respeitadas, valorizadas e conhecidas [...]. Por outro lado, é preciso reconhecer que, em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisam ser tratados na escola, possibilitando que, ao mesmo tempo, os diferentes saberes sejam valorizados, mas que conteúdos fundamentais sejam garantidos a todos, em condições favoráveis de aprendizagem. (p. 18).

Autores como Leal e Silveira (2016), Mainardes (2007), Sá e Dourado (2014), pontuam, a partir de suas pesquisas, que muitos professores reconhecem o

fenômeno da heterogeneidade em suas turmas, mas têm dificuldades em lidar com ela. Reconhecem, por exemplo, que existem estudantes com diferentes níveis de conhecimentos, mas têm dificuldades de agir a partir de tal constatação. Contudo, verifica-se também professores que veem esse elemento como enriquecedor das situações didáticas, uma vez que os alunos podem partilhar uns com os outros os seus conhecimentos.

O teórico que mais influenciou a percepção de que um ambiente escolar heterogêneo pode ser um ambiente de trocas ricas, foi Lev Semenovich Vigotski. Discorrendo sobre o desenvolvimento das funções superiores nas crianças, Vigotski (2001) toma como exemplo duas crianças com idade mental de sete anos. Sendo que uma consegue, com um pouco de auxílio, superar testes até o nível mental de nove anos, já a outra, até sete anos e meio. A partir do exposto, o autor aponta:

O desenvolvimento mental dessas crianças é equivalente? A sua atividade independente é equivalente, mas do ponto de vista das funções potenciais do desenvolvimento, as duas crianças são radicalmente diferentes. O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isso significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e aos processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (Ibdem, p. 112).

Como percebemos, mesmo com níveis etários homogêneos, as crianças do exemplo acima têm níveis de conhecimento diferentes. Uma vez identificados esses diferentes níveis, o docente poderá determinar quais os futuros passos que a criança pode dar rumo à construção do conhecimento em questão, uma vez que “o único bom ensino é o que se se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2001, p. 114).

Além de conhecer o nível de conhecimento da criança acerca de aspectos como a linguagem escrita, o docente pode propor atividades para que avance em seus conhecimentos ao realizar agrupamentos produtivos. Nesse sentido, se os estudantes apresentam diferentes níveis de hipótese acerca do sistema de escrita, por exemplo, podem-se formar duplas, sendo, por exemplo, um aluno silábico alfabético e um silábico, pois mesmo não havendo a interação direta com o professor, o estudante estará interagindo com outro mais experiente. Outro exemplo possível é, em situações de produção de textos, agrupar um estudante que já usa convencionalmente a pontuação e a paragrafação com outro que ainda não domina esse aspecto.

A partir do exposto, no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos acerca de um elemento do saber, fica evidente a importância do

diagnóstico para se pensar o trato desse fenômeno em sala de aula. Uma vez realizado o diagnóstico, é preciso planejar. É o que fica evidente também a partir do nosso levantamento bibliográfico acerca do tema, como veremos adiante.

Buscamos no banco de teses e dissertações da Capes, busca essa realizada entre os meses de agosto e novembro de 2017, o termo heterogeneidade. Uma vez apresentados os resultados, adicionamos os filtros: (1) ano (2010-2016); (2) grande área de conhecimento (ciências humanas); (3) área do conhecimento (educação, educação rural, educação do campo, educação em periferias urbanas, ensino aprendizagem, planejamento educacional). Nesse último filtro selecionamos todas as opções descritas. Ao final, nos foram apresentados 109 textos. A expansão do recorte do tempo ocorreu em decorrência da escassez de trabalhos sobre este tema.

A partir desses resultados, fizemos inicialmente a leitura dos títulos (Ex.: proeja: da invisibilidade excludente à visibilidade cidadã; Educação escolar e construção identitária na Comunidade Quilombola de Abacatal – PA; Cultura organizacional e controle do trabalho estudo de uma fábrica de calçados no interior do Ceará). Como se vê, já a partir dos títulos identificamos alguns que não tinham relação com o nosso tema de pesquisa. Em outros, nos títulos menos específicos e que deixavam dúvidas, lemos o título e o resumo, para verificar se havia relação. Nesse momento, tomamos como critério o campo e sujeitos pesquisados. Focalizamos pesquisas que investigaram o ambiente escolar e tiveram como público turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na impossibilidade de verificar a partir da leitura do resumo, adentramos no trabalho em si.

Realizados os procedimentos acima descritos, identificamos dez trabalhos que se relacionam com nosso tema, os quais estão listados abaixo. Em seguida, os descrevemos e, por fim, evidenciamos as estratégias didáticas para o trato da heterogeneidade utilizadas pelos docentes que colaboraram com os referidos trabalhos.

Quadro 05: Teses e dissertações sobre Heterogeneidade nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental

	AUTOR	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	ANO ESCOLAR INVESTIGADO
1	ANDRADE, ELIZETE OLIVEIRA DE	EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIIDAS	2016*	1º AO 5º FUND.
2	SA, CAROLINA FIGUEIREDO DE	ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS MULTISSERIIDAS: ESTRATÉGIAS DOCENTES NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS	2015	1º AO 5º FUND.
3	SILVA, NAYANNE NAYARA TORRES DA	O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA: SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	2014	1º ANO FUND.
4	SILVEIRA, RENATA DA CONCEICAO	A HETEROGENEIDADE NO ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS DOCENTES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	2013	3º ANO FUND.
5	GUIMARAES, MIRIAM BRITO	HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA: AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	2013	1ª A 4ª FUND.
6	MILANESIO, IVETE PICARELLI	CONCEPÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIVERSIDADE COGNITIVA EM CLASSES HETEROGÊNEAS	2013*	1º AO 5º FUND.
7	OLIVEIRA, SOLANGE ALVES DE	PROGRESSÃO DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O TRATAMENTO DADO À HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS: UM ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DOS CICLOS	2010*	1º AO 3º FUND.
8	SILVA, KATIA VIRGINIA DAS NEVES GOUVEIA DA	HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: ESTUDO DA PRÁTICA DOCENTE	2016	2º E 3º FUND.
9	GOMES, SUELI GUIMARAES	ORGANIZAÇÃO DE TURMAS E DESEMPENHO EM LEITURAS: UM ESTUDO DE CASO'	2011	ENSINO FUNDAMENTAL I e II
10	FERNANDES, AMBROSIANA DA SILVA	ALFABETIZAR LETRANDO NA EJA: DAS DIFICULDADES DOCENTES À BUSCA DE SUPERAÇÃO	2016	EJA NÃO DISPONÍVEL
	* TESES			

O primeiro trabalho que encontramos, que estava disponível na rede, foi a tese de Andrade (2016). O estudo teve por objetivo compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os *saberefazer*s das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas. A pesquisa que se fundamentou, sobretudo, nos estudos sobre diálogo e interação, fez entrevistas com 16 professoras de escolas multisseriadas. A análise dos dados produzidos com as entrevistas permitem chegar a algumas conclusões: (1) Que a heterogeneidade constitui-se um elemento potencializador do processo de ensino-aprendizagem; (2) A heterogeneidade pode possibilitar uma nova gestão do conhecimento em situações didáticas; (3) Considerar a heterogeneidade individual não significa reprovar os estudantes ao final da série ou ciclo, nem aprova-los automaticamente; (4) As classes multisseriadas das escolas do campo não representam um problema, mas sim um “potencial pedagógico relevante na produção de uma educação inclusiva ao promover práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e diferença” (Ibdem, p. 207).

O estudo de Sá (2015) teve por objetivo investigar as estratégias didáticas utilizadas por uma professora de turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A pesquisa que se fundamentou nos estudos sobre letramento, psicogênese da escrita, alfabetização, sobre a consciência fonológica e prática docente, produziu os dados a partir do acompanhamento de 12 aulas de um turma multisseriada e a realização de entrevistas após cada aula. Os resultados evidenciam que: (1) a docente realizou, diariamente, atividades diversificadas com as crianças; (2) a docente dava ênfase aos estudantes que ainda não estavam alfabéticos, mas sem deixar de dar assistência aos já alfabéticos; (3) a docente realizava atividades coletivas, diferenciadas e em pequenos grupos, o que favorecia o atendimento à heterogeneidade da turma; (4) as diferentes estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos acerca do SEA partiram do respeito a essa diversidade e do esforço em atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno e grupo de alunos.

O estudo de Silva (2014) objetivou investigar os saberes e as práticas de professoras alfabetizadoras do 1º ano do ensino fundamental quanto ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e a escrita. Para tanto, a autora se fundamentou no debate sobre práticas ditas “tradicionais” e “mais recentes” de alfabetização, nos estudos sobre prática docente e nos estudos

da psicogênese. O campo investigado foi a sala de aula de duas professoras do 1º ano do ensino fundamental. Além das observações foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo revelam que ambas as docentes desenvolviam práticas voltadas ao trato da heterogeneidade. Especificamente em relação à professora A, verificou-se que para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes a docente: (1) realizava monitoramentos e interações com os alunos para dar conta do coletivo da sala; (2) realizava agrupamentos; (3) realizava intervenções diretas junto aos aprendizes com dificuldades e o uso de atividades diferenciadas ou adaptadas. Já os dados da professora B evidenciam que a docente: (1) realizava intervenções diferenciadas juntos aos aprendizes com dificuldades de leitura e escrita, intervenções que ocorriam em meio a situações de trabalho coletivo; (2) realizava atividades diferenciadas. Percebeu-se que de maneira geral ambas as docentes tateavam formas de atender a heterogeneidade presente em suas turmas a partir da realidade das mesmas.

O quarto estudo de referência que encontramos foi o de Silveira (2013). A pesquisa objetivou investigar as estratégias didáticas de duas professoras do 3º ano do ensino fundamental para desenvolver o ensino de produção textual em turmas heterogêneas quanto ao domínio do Sistema Alfabético de Escrita. Para fundamentar seu trabalho a autora trouxe referenciais do construtivismo em relação à psicogênese da escrita, do sociointeracionismo e acerca de mediação docente. A partir do estudo de caso realizado, a autora evidencia que: (1) para atender aos vários princípios da produção de texto e da heterogeneidade da turma, é necessário contemplar a diversificação das atividades e um planejamento que considera tal heterogeneidade; (2) as situações de produção de texto eram sem delimitação clara das finalidades e destinatários dos textos; (3) as professoras promoveram um estudo reflexivo, que favorecia a emergência da argumentação, com sistematização de saberes relevantes, de modo progressivo. Especificamente viu-se que a professora 1: (a) promoveu o ensino centrado na interação entre os pares; (b) promoveu a participação efetiva dos estudantes que ainda não estavam alfabetizados, na atividade. Evidenciou-se ainda que a professora 2 teve dificuldade de lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, de forma que os estudantes não alfabetizados estiveram à margem das atividades. A autora considera que é preciso avançar no debate sobre como auxiliar os professores:

promovendo reflexões teóricas aprofundadas, mas que cheguem mais perto da realidade das salas de aulas. É preciso entender as dificuldades

comumente relatadas pelas docentes e buscar uma formação que ajude o professor a unir teoria e prática em seus planejamentos, quer dizer, é preciso mostrar aos docentes não só “o que se deve fazer” e “o porquê fazer” mas também o “como fazer”. Para isso, é importante refletir sobre as práticas docentes que vêm sendo desenvolvidas, identificando os pontos de dificuldade e exaltando as estratégias desenvolvidas pelas professoras para darem conta das situações. (SILVEIRA, 2013, p. 198).

Assim como a autora, consideramos de fundamental importância promover formação acerca das possibilidades didáticas para o trato da heterogeneidade de conhecimento dos estudantes. A docência é um exercício ainda bastante solitário. São os momentos de formação que os docentes têm a oportunidade de trocar experiências exitosas.

O quinto trabalho que nosso estudo bibliográfico encontrou foi o de Guimarães (2013). A pesquisa, que teve por perspectiva os estudos das representações sociais, visou identificar as formas de representação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade de conhecimento nas classes. Seu corpus de pesquisa consistiu de 31 professoras de anos iniciais de três escolas públicas. Os principais resultados dizem que: (1) a maioria das professoras identificavam o fenômeno da heterogeneidade em suas salas; (2) existia uma visão problematizada das docentes sobre a diferença dos estudantes no que diz respeito a alfabetização; (3) a existência de um ideal homogeneizador, atrelado às avaliações em larga escala, por essas serem padronizadas; (4) por outro lado, algumas professoras buscavam oferecer caminhos pedagógicos diferenciados e adequados, considerando as expectativas e singularidade dos alunos; (5) as professoras consideravam a diferença entre os alunos pela ótica inclusiva, como elemento enriquecedor da sala de aula e consideravam esse elemento no seu planejamento.

O autor do nosso sexto estudo é Milanésio (2013). Seu estudo objetivou verificar como ocorre a prática pedagógica diante das diversidades cognitivas, como a variabilidade de fatores e/ou elementos que influenciam a aprendizagem individual, em classes heterogêneas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora evidencia em sua fundamentação teórica o debate sobre a universalização do ensino e a qualidade da educação, discute como vem se dando o ensino e a aprendizagem na escola, currículo, prática pedagógica e formação continuada. O estudo permitiu, dentre outras conclusões, fazer ver que para os educadores da escola que serviu de campo: (1) as diversidades cognitivas dos alunos são um “fato indiscutível e ponto de partida das ações pedagógicas que aspiram o ensino para todos e a aprendizagem de todos” (Ibidem, 2013, p. 137); (2) reconhecem a

necessidade de favorecer a aprendizagem dos conteúdos por meio da interação entre os alunos, entre aluno e professor e no diálogo com o ambiente histórico social.

Já o sétimo estudo, considerando nosso recorte de tempo, foi desenvolvido por Oliveira (2010). Sua pesquisa objetivou analisar práticas de ensino de Língua Portuguesa, considerando a progressão das atividades, as escolhas “didáticas” e “pedagógicas” e o tratamento dado à heterogeneidade de aprendizagens no interior de turmas do 1º ciclo. Nesse bojo, priorizou-se a análise do tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens e o tratamento dado ao erro do aprendiz. A fundamentação do estudo se deu pelo debate sobre transposição didática, apropriação dos saberes da ação, fabricação do cotidiano, o debate sobre o sistema de ciclos de aprendizagem, as contribuições da teoria da psicogênese e no debate sobre alfabetização e sobre o letramento. Dentre as conclusões gerais a qual chegou o estudo, destacamos: (1) a maioria das atividades e encaminhamentos propostos pelas docentes das três instituições acompanhadas contribuíam para o avanço daqueles que já estavam em “vantagem” no aprendizado; (2) percebeu-se pouca sistematicidade de planejamento e um ensino de alfabetização pouco sistemático; (3) a falta de progressão e articulação das atividades de leitura, compreensão, produção e aquelas voltadas para a apropriação do SEA; (4) a ausência de uma proposta curricular sistematizada, também influenciou na pouca sistematicidade da prática docente das professoras, por ser esse um documento norteador; (5) havia a existência de um esforço para inserção dos aprendizes nas atividades e o esforço em elaborar tarefas ajustadas aos diferentes níveis de conhecimento; (6) verificou-se diferentes maneiras de lidar com o erro, mas, de maneira geral, viu-se baixa frequência de busca por “encaminhamento” didáticos que objetivassem evitar o erro pelo aprendiz.

O trabalho seguinte, de Silva (2016) buscou compreender as práticas de duas professoras alfabetizadoras, sendo uma do ano 2 e outra do ano 3 do Ensino Fundamental e os tratamentos dados por elas à heterogeneidade das turmas, no que diz respeito aos conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita alfabética. De cunho qualitativa, a pesquisa fez o acompanhamento de dez dias letivos da turma do ano 2 e cinco dias letivos da turma do ano 3. Os resultados apontaram que, visando atender à heterogeneidade, as professoras: (1) diversificaram, ainda que de formas diferentes e em quantidades diferentes, as atividades realizadas; (2) diversificaram os modos de organização dos estudantes

para realização das atividades (em dupla, individual, equipe ou coletivamente); no entanto, (3) não estimularam suficientemente a participação dos estudantes não alfabetizados; e nem (4) adequou suficientemente dos materiais didáticos utilizados de modo a contemplar estudantes alfabetizados e não alfabetizados; por fim, (5) apenas uma das docentes promoveu atenção individualizada para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Seguindo a lista dos trabalhos, buscamos e encontramos a dissertação de Gomes (2011). Seu trabalho teve por objetivo:

investigar como a organização de turmas de alunos influencia na promoção da efetividade (desenvolvimento das habilidades básicas de leitura) e na prática da equidade (oferta de múltiplas oportunidades aos alunos com dificuldades para alcançar as habilidades escolares desejadas) em uma escola pública da rede federal de ensino no município do Rio de Janeiro, favorecendo a igualdade educacional. (pág 15)

A pesquisa, de cunho qualitativa, se desenvolveu numa escola pública federal e utilizou questionários aplicados aos pais, gestores, professores e estudantes, além dos dados gerados por um programa de acompanhamento longitudinal do desempenho dos estudantes em português e matemática. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se: (1) a escola distribuiu, de forma heterogênea, os alunos nas turmas, ignorando elementos como gênero, idade, origem socioeconômica e cultural e desempenho diferenciado; (2) tanto o ambiente escolar, quanto a ação docente participam do processo facilitador de aprendizagem; (3) sugere-se que a escola bem estruturada, com quadra, aula de música, biblioteca, auditório, sala de música, dentre outros, contribuiu para o sucesso dos estudantes; (4) turmas são reproduções da sociedade de que são parte; (5) os alunos têm desempenhos diferenciados na apropriação das habilidades básicas de leitura; (6) o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura demanda um bom número de oportunidades para que todos os alunos avancem no seu domínio.

A dissertação de mestrado de Fernandes (2016)¹⁵ investigou as dificuldades docentes de professores da EJA e, diante delas, quais as estratégias de superação utilizadas na prática pedagógica de alfabetização de desse público. Diante desse

¹⁵ O resumo foi desenvolvido a partir do resumo da dissertação disponível na plataforma de Teses e Dissertações da Capes. Buscamos a dissertação completa no próprio site da Capes, no repositório institucional da universidade ao qual o trabalho se vinculou e no Google Acadêmico. Não encontramos. Desse modo, não foi possível conhecer as estratégias citadas no resumo.

objetivo, a pesquisa fez uso de questionários, observações de aulas, entrevista semiestruturada e análise documental. A partir do acompanhamento de quatro docentes a pesquisa chegou a três categorias: dificuldades docentes; razões e expectativa das dificuldades; estratégias de superação das dificuldades. Dentre as dificuldades se destacaram questões como: lacunas na formação docente; currículo inflexível X trabalhos sazonais; ansiedade por aprender muito em pouco tempo. A pesquisa evidenciou que as dificuldades estão relacionadas às questões gerais como organização das condições de trabalho e as condições de existência material das docentes e discentes. A pesquisadora relata ainda que as docentes não apresentam de maneira explícita dificuldades na prática de alfabetizar jovens e adultos. Contudo, é possível perceber que as dificuldades estruturais vivenciadas por docentes e discentes têm repercussão no cotidiano escolar e na docência. É citada ainda a identificação de 15 estratégias de superação das dificuldades.

Uma vez apresentadas as pesquisas, identificamos que, de maneira geral, todas apresentavam em seus resultados, maneiras de lidar/estratégias, ou de se conceber o como lidar, com a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes em turmas do Ensino Fundamental.

Em relação aos sete trabalhos apresentados, identificamos ainda aproximações e distanciamentos. Alguns trabalhos se diferenciam pelo campo de investigação (ex.: classes regulares e classes multisseriadas); pelo viés (ex.: prática docente, representações docentes ou docentes e do corpo gestor da escola); pelas perspectivas teóricas e metodológicas adotadas (teoria das representações, fabricação de práticas, núcleo de significação). Na mesma medida, cada trabalho se aproxima de outro(s) quanto a algum ou alguns desses aspectos. Algumas semelhanças gerais foram também identificadas. Primeiro, o tema: todos investigam os anos iniciais do Ensino Fundamental; todos apresentam perspectivas para o trato da heterogeneidade de conhecimentos na escola. Especificamente nos chamou atenção nos resultados desses estudos a identificação de estratégias de planejamento, a diversificação de atividades, a presença de atividades diferenciadas para o trato do fenômeno da heterogeneidade e a necessidade de diagnóstico. Tais trabalhos identificam “estratégias” (CERTEAU, 1994) profissionais docentes para o trato da heterogeneidade de conhecimentos acerca do SEA em turmas do Ensino Fundamental. A seguir, mostraremos a que se refere cada uma dessas estratégias a partir de exemplos de como se apresentam dentro dos trabalhos elencados.

Quadro 06: Estratégias para o trato da heterogeneidade segundo teses e dissertações pesquisadas.

ESTRATÉGIAS \ AUTOR	DIAGNÓSTICO E PLANEJAMENTO	DIVERSIFICAÇÃO DE ATIVIDADES; ATIVIDADES DIFERENCIADAS	AGRUPAMENTO	MEDIAÇÃO
ANDRADE, ELIZETE OLIVEIRA DE	X	X	X	X
SA, CAROLINA FIGUEIREDO DE	X	X	X	X
SILVA, NAYANNE NAYARA TORRES DA	X	X	X	X
SILVEIRA, RENATA DA CONCEICAO	X	X	X	X
GUIMARAES, MIRIAM BRITO	X	X	X	X
MILANESIO, IVETE PICARELLI	X	--	X	X
OLIVEIRA, SOLANGE ALVES DE	X	X	X	X
SILVA, KATIA VIRGINIA DAS NEVES GOUVEIA DA	X	X	X	X
GOMES, SUELI GUIMARAES	--	--	--	--
FERNANDES, AMBROSIANA DA SILVA	--	--	--	--

Obs. Não foi possível ter acesso ao texto completo de Fernandes, de modo que não foi possível conhecer as estratégias.

O quadro acima marca em quais estudos cada estratégia/categoria evidenciada no conjunto desses mesmos estudos aparecem.

5.2 Heterogeneidade, avaliação e planejamento

Ao serem comparados os dados dos estudos analisados nesta primeira fase da pesquisa, foi possível verificar que as estratégias relativas ao tratamento da heterogeneidade em sala de aula decorrem, geralmente, de ações de avaliação diagnóstica, que é comumente realizada no início do ano letivo. Seu objetivo é perceber quais conhecimentos os estudantes já possuem para, a partir desse dado, desenvolver atividades. Esse dado fica bem evidente na passagem da pesquisa de Andrade (2016). A pesquisa aponta que as professoras:

entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Prof^a. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica. (p. 191).

A passagem acima faz ver também que a diagnose, além de instrumento inicial para a reconhecimento dos saberes que os estudantes possuem, é um instrumento de acompanhamento contínuo da aprendizagem do estudante e termômetro regulador das atividades a serem propostas pelo docente. Esse dado fica ainda mais evidente no depoimento de uma das docentes que tiveram suas aulas assistidas por Silva (2014), quando coloca que,

a professora tinha conhecimento dos “níveis de escrita” de seu grupo classe, uma vez que realizava, constantemente, avaliações diagnósticas, que, segundo ela,
É o ditado individual que a gente faz com cada aluno. [Você utiliza algum registro?] Registro no caderno, a gente faz esse registro e a partir desse registro a gente preenche a ficha e aí a gente tem o acompanhamento dos alunos, os avanços, quais são as atividades que a gente vai propor. Por exemplo, Ana eu sei qual a atividade que eu posso propor pra ela. Everton, a gente vê que não é o mesmo nível, então a atividade não pode ser a mesma que eu vou propor para Ana (Entrevista Final). (p.82)

O diagnóstico e o planejamento são bastante recorrentes se considerarmos o conjunto das pesquisas, conforme apresenta o quadro 06 acima. Nos dados das pesquisas, o diagnóstico foi acompanhado de trechos em que é discutida a necessidade de planejamento.

Segundo os estudos citados, o planejamento se mostrou um dos fatores essenciais para o desenvolvimento de um ensino que promove a aprendizagem dos alunos em turmas heterogêneas quanto ao nível de conhecimentos em relação à

linguagem escrita de modo geral e à apropriação do sistema de escrita em particular, como pode ser verificado nos trechos a seguir:

Embora não tenhamos observado, como no primeiro ano, um efetivo trabalho de cooperação no segundo ano daquela instituição, a mestra garantiu, ao longo das aulas, a explicação das atividades. O mesmo ocorreu com a turma do terceiro ano, cuja prática parecia estar ancorada, predominantemente, em um planejamento prévio e claro das etapas, tipos de atividades sugeridas. (OLIVEIRA, 2010, p. 327).

O planejamento sugerido é chamado de Rotina Semanal e foi citado por todos os sujeitos como um instrumento importante de planejamento de ações pedagógicas desafiadoras e individualizadas. [...] Após o planejamento feito semanalmente e com base na evolução das sondagens parciais realizadas mensalmente há um acompanhamento efetivo de toda a equipe gestora e docente. (MILANÉSIO, 2013, p. 106-107).

O segundo grupo com 47% dos professores reuniu as respostas com elementos que indicam uma busca em aceitar as diferenças nos alunos. Os elementos citados foram, práticas de trabalho com alunos em grupos [...] necessidade de planejamento com foco nos alunos e reconhecimento de diferenças como fenômeno natural da sala. (GUIMARÃES, 2013, p. 143-144)

Os extratos acima são ilustrativos de como o elemento planejamento se apresentou nas pesquisas que versaram sobre a heterogeneidade. Consideramos que planejar é algo intrínseco à prática pedagógica, faz parte da tríade do fazer pedagógico: diagnóstico, planejamento, acompanhamento, pois não se pode promover um ensino que se adiante ao desenvolvimento, sem ter conhecimento do estado atual e se planejar a ação docente. Ainda que existam momentos, e sempre existirão, em que é preciso sair do “script”, em que a improvisação se faça necessária, o planejamento é fundamental para que se possa tomar decisões que contemplem as demandas de aprendizagem dos estudantes. Ter um planejamento pode auxiliar o professor a realizar melhores escolhas nas situações contingentes de sala de aula.

É a partir, sobretudo, do planejamento que o docente pode lançar mão de uma diversidade de atividades e propor atividades diferenciadas para alguns alunos ou grupos de alunos.

5.3 Diversidade de atividades e atividades diferenciadas

Um segundo elemento para lidar com a heterogeneidade que se fez presente nas pesquisas diz respeito à diversidade de atividades. Entendemos por diversidade de atividades os diferentes meios didáticos dos quais o docente pode/lançar mão para promover a aprendizagem de um conteúdo.

As professoras realizam outros tipos de atividades como a “aula passeio” e a aula “extraclasse”. Atividades que são desenvolvidas nos arredores da escola ou em outros locais a fim de atingir alguns dos objetivos propostos por um determinado conteúdo de ensino naquele momento (ANDRADE, 2016, p. 181).

apresentamos o quadro (Tratamento da heterogeneidade no ensino de LP em turma multisseriada referente a presença de atividades diversificadas), que nos dá uma ideia geral a respeito da presença de atividades diversificadas nas aulas observadas e algumas de suas características, assim como os critérios de diversificação adotados pela professora. (SÁ, 2015, p. 98)

Como fica evidente na passagem de Andrade, as docentes investigadas se valem, também, dos arredores da escola para explorar os conteúdos. Na sequência, a pesquisadora relata que as professoras fazem aulas passeio, levam para os estudantes materiais concretos, desenvolvem atividades na área externa da escola, trazem pessoas para dialogar sobre determinado assunto. Quanto a essas situações, relata que “as professoras consideram-nas importantes por se caracterizarem como uma ajuda extra ao estímulo dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos mais sistematizados sobre o assunto” (ANDRADE, 2016, p. 84).

Vemos que as professoras diversificam as atividades a partir do momento em que diversificam as situações, os contextos de aprendizagem. A diversificação de atividades possibilita que diferentes conhecimentos possam ser apropriados pelos estudantes, por meio de diferentes estratégias, o que é relevante pois nem todos aprendem das mesmas formas, por meio das mesmas atividades.

Andrade (2016) salienta que as professoras, ao realizarem tais atividades, levam em consideração o nível de desenvolvimento dos estudantes, o que mostra sua atenção no trato da heterogeneidade.

Sá (2015) também identifica tal tipo de estratégia. No quadro exposto pela autora, verifica-se que em todas as aulas a professora acompanhada realizou atividades diversificadas. A autora observa ainda que essa era uma característica da professora, uma vez que a diversificação não ocorreu em momentos pontuais. Salienta que a diversificação atendia ou tinha como critério os níveis de aprendizagem dos estudantes acerca do sistema de escrita.

Como se vê no quadro 06, em apenas duas pesquisas essa estratégia não se fez presente. A pesquisa de Milanésio (2013) buscou, de forma geral, perceber as concepções e formas de lidar com a heterogeneidade em sala de aula segundo entrevistas com professores. Nas respostas apresentadas à entrevista, não

percebemos menção direta ao trabalho com diversidade de atividades. De igual modo a pesquisa de Gomes (2011) não se remeteu a esse aspecto.

Além de diversificar os tipos de atividades, alguns estudos também citam a estratégia de realização de atividades diferenciadas. Normalmente, se fez menção a essa estratégia no desenvolvimento de trabalhos com estudantes que precisam de um suporte maior para construir determinado conhecimento. Entendemos por atividade diferenciada todo o qualquer suporte extra, ofertado ao estudante ou a um grupo de estudantes e que vise auxiliá-los na construção de um determinado conhecimento e que não esteja sendo realizada por outros estudantes em sala de aula.

Ao analisarem as estratégias de diferenciação de atividades, foram encontradas situações em que, além de diversificar as atividades, algumas docentes diferenciam as atividades que são realizadas simultaneamente na turma, de modo que alguns estudantes podem estar fazendo determinada atividade e outros, outras atividades. Em relação a tal estratégia, Silveira (2013) constata que,

o discurso [das professoras investigadas] não diferiu muito de suas práticas em sala de aula e isso mostra que há professores que têm se esforçado bastante para buscar caminhos que motivem os alunos à aprendizagem e, sobretudo, que, se há alunos que apresentam maiores dificuldades e não se encontram no nível de desenvolvimento da turma é possível, sim, incluí-los em atividades coletivas e é fundamental proporcionar-lhes subsídios extras através das tarefas diferenciadas. (p. 92).

Vemos como esses momentos são, também, mecanismos que os docentes podem lançar mão a fim de promover um ensino mais inclusivo, não apenas no sentido de incluir pessoas com deficiência, mas no sentido de dar suporte diferenciado aos estudantes para que alcancem o aprendizado esperado. Dessa forma, propor ações para o trato da heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula é, também, desenvolver ações que buscam a equidade entre os estudantes.

Também com o intuito de perceber como os professores lidam com a heterogeneidade, a pesquisa de Guimarães (2013) apontou que,

A parcela mais expressiva da amostra, com 42% das professoras se dirigiu para a ação em direção a lidar com a situação de heterogeneidade, apontando a mobilização de recursos internos da professora ao proporem estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizados com a classe, como sondagens, agrupamentos, atividades diferenciadas. (p. 170-171).

Guimarães (ibidem) identificou quatro categorias de análise dos resultados de sua pesquisa, a partir da mobilização de recursos internos, externos, passivos e internos e externos. Dentro dessas quatro categorias, as atividades diferenciadas se

mostraram presentes na fala das professoras e da equipe escolar como sendo um recurso que partiria da própria professora propor, se caracterizando como um recurso interno. Sua pesquisa revela percentual significativo de docentes que ao serem questionados sobre as ações para o trato com a heterogeneidade em sala de aula, lembram tanto do uso de atividades diferenciadas, quanto o uso de agrupamentos de estudantes. Podemos supor que tal elevação de percentual em relação a esses mecanismos de intervenção se deva ao fato de o mecanismo já estar validado na prática docente.

5.4 Heterogeneidade e agrupamentos

Outra estratégia que as pesquisas apontaram para o trato da heterogeneidade nas turmas observadas foi a diversificação dos tipos de agrupamentos de estudantes. Nas aulas observadas nas pesquisas havia situações de atividades individuais, em duplas, pequenos grupos ou coletivas (toda turma). Nas situações em duplas ou grupos havia agrupamentos com estudantes de níveis diferentes em relação a determinado conhecimento ou estudantes com níveis próximos, a depender do objetivo do docente. É o que mostra a pesquisa de Oliveira (2010).

Em se tratando do primeiro ano B, localizamos, em cinco das oito aulas observadas, a preocupação em propor algum tipo de atividade diferenciada aos aprendizes. Na terceira aula, por exemplo, verificamos que a tarefa encaminhada foi um desdobramento da atividade inicial. Observando a dimensão da heterogeneidade em sua turma, a professora agrupou os alunos por níveis de escrita, disponibilizou o alfabeto móvel e, posteriormente, ditou algumas palavras para que escrevessem com aquele material. (p. 345)

Ao propor essa forma de organização dos estudantes, as docentes comumente visavam criar um ambiente de cooperação, como fica evidenciado na pesquisa de Silva (2014):

Essa intervenção direcionada ao trabalho em duplas entre alguns alunos aconteceu em 04 (quatro) das 10 (dez) aulas observadas, sendo estas, a 1ª, 3ª, 5ª e 9ª aula. Esses agrupamentos mostraram-se como mais um esquema adotado pela docente para atender aos aprendizes com dificuldades de aprendizagem em meio às situações coletivas de ensino. Estes agrupamentos geralmente eram realizados com o intuito dos alunos “avançados” ajudarem os que apresentavam dificuldades. (p.79)

Nesse sentido, é possível retomar o conceito de zona de desenvolvimento potencial desenvolvido por Vigotski (2001), uma vez que, com essa ação, a

professora visa que um estudante que não está dominando um determinado conhecimento interaja e aprenda com um parceiro mais experiente. É o que conclui Silva (2014) em sua pesquisa,

Nesses agrupamentos, assim como em algumas atividades realizadas em sala eram perceptíveis as interações que aconteciam entre as próprias crianças. Isso era um aspecto estimulado pela docente que pretendia, por meio dessas interações entre os pares, fornecer mais um meio de aprendizagem aos alunos. (p.119)

Os dados das pesquisas evidenciaram que os professores acreditam e, portanto, validam essa estratégia, por meio de suas práticas, de tal modo que acreditam que tal esquema de ação tem resultado na aprendizagem.

As estratégias que citamos foram utilizadas neste estudo como categorias, uma vez que surgiram na análise do nosso levantamento bibliográfico. Os dados oriundos dessa fase de levantamento bibliográfico apontam como o planejamento, a diversificação de atividades, o uso de atividades diferenciadas e os agrupamentos são formas organizadas e estabilizadas de ensino para certa variedade de situações atreladas à classe, ou seja, esquemas profissionais ou de ação (Goigoux, 2005), que têm contribuído bastante, na visão e ação dos professores investigados por essas pesquisas, para que turmas heterogêneas avancem em seus aprendizados.

5.5 Heterogeneidade e mediação docente

Uma última categoria utilizada neste estudo foi a de mediação docente, sobre a qual trataremos neste tópico.

Anteriormente, argumentamos que a linguagem é fundamentalmente uma maneira de mediação do eu com o mundo e de organização das ações psíquicas. Argumentamos ainda que, em sala de aula, o professor é o sujeito que irá propiciar a mediação entre o objeto de conhecimento e o estudante, a fim de promover a aprendizagem. A mediação docente é apontada como dispositivo que ajuda no tratamento da heterogeneidade em sala de aula. Assim evidencia Silva (2014):

Percebemos, então, que a mediação que a professora [B] realizava com os alunos nos momentos da atividade, assim como os momentos de intervenção direta, apresentavam-se como os dispositivos mobilizados para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita que permeavam o ambiente da sua sala de aula. (p. 106)

Como já visto, nos estudos abordados no presente capítulo a mediação foi uma categoria de análise. Os estudos apontam, de maneira geral, que é a mediação

docente que irá favorecer, ou não, a aprendizagem em turmas heterogêneas quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética. As passagens encontradas nos estudos de Sá (2015) e de Silveira (2013) exemplificam essa questão.

Percebemos, assim, que embora a professora conseguisse efetuar estratégias de atendimento que favoreciam o atendimento à heterogeneidade de aprendizagens, por alternar o acompanhamento coletivo de pequenos conjuntos de alunos com o acompanhamento individual dos mesmos, sua intervenção ficava comprometida com suas formas de mediação preponderantes no ensino do SEA, nas quais as respostas incorretas ou não convencionais eram tidas como mal a ser evitado, e não como oportunidades de maior aprendizagem. (SÁ 2015, p. 167)

Vemos, pois, que, diferentemente da professora 1, essa professora [se refere à docente 2] achava que o modo de mediação junto às crianças não alfabéticas era "deixar que fizessem do seu jeito", ou seja, a preocupação dela era de não bloquear a participação. Ela não parecia acreditar que eles poderiam, de fato, aprender em situações de produção de textos. Talvez, subjacente a tal postura, tivesse uma concepção de que primeiro eles teriam que aprender o Sistema de Escrita Alfabética para depois aprender a produzir textos. (SILVEIRA 2013, p. 193)

Na busca por garantir a participação de todos os estudantes, incluídos os não alfabéticos, a docente deixou de realizar intervenções sistemáticas que levassem os estudantes, durante a produção de textos, a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita ou sobre as propriedades do gênero textual que os estudantes deveriam produzir.

Outro aspecto, acerca da mediação, que chama atenção nas pesquisas é a articulação dessa categoria com as outras já enunciadas aqui, uma vez que as categorias já apresentadas constituem direta e indiretamente uma forma de mediação.

Podemos observar, assim, que, embora desenvolvesse um trabalho coletivo, a professora, em certas ocasiões, atentava para heterogeneidade do grupo quando mediava as atividades de leitura de maneira diferente da orientação do livro didático; quando monitorava, em algumas ocasiões, a resolução da atividade; quando realizava intervenções diretas com aqueles alunos que evidenciavam dificuldades e, até mesmo, quando atribuía outra atividade a alguns alunos no momento em que trabalhava com esse material. (SILVA 2014, p. 107).

Vemos, na passagem acima, Silva salienta que para promover a aprendizagem das crianças, a docente fazia intervenções diferenciadas junto às crianças, considerando as necessidades de cada uma. A partir deste trecho, poderíamos considerar mediação direta, também o momento de resolução da atividade diferenciada sugerida pelo docente ao estudante, em que o docente

interage refletidamente com aquele estudante para a resolução da atividade. E por mediação indireta, o momento em que o docente atribui uma atividade ao estudante e não se envolve, de maneira dialogada/refletida, com estudante para que o mesmo chegue à resolução da atividade.

Outro aspecto salientado pelas pesquisas diz respeito às atividades coletivas. Nesses momentos a forma de mediação docente também pode favorecer o tratamento da heterogeneidade, contanto que o professor, mesmo em um trabalho coletivo, interaja de modos distintos com diferentes estudantes, em função de suas necessidades de aprendizagem.

Como vimos, logo após ou no decorrer de uma atividade coletiva para determinado grupo de alunos, a professora solicitava respostas por parte de cada criança, promovendo a participação e buscando aferir se todas tinham compreendido ou se apropriado do objeto de estudo em questão. Esse é um aspecto importante no tratamento da heterogeneidade, uma vez que nas atividades coletivas, as diferenças de conhecimentos podem não emergir, caso a mediação do professor se restrinja ao grande grupo. (SÁ 2015, p. 131).

A pesquisadora evidenciou que a docente, em meio a atividades em grupos, fazia perguntas ajustadas ao nível de conhecimento acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética de cada estudante. Como observado pela pesquisadora, essa forma de mediação se mostra importante, uma vez que, em meio às atividades coletivas, o tratamento da heterogeneidade pode ser esquecido pelos docentes.

Os extratos acima nos fazem refletir que mesmo existindo atividades diferenciadas, formas de agrupamento dos estudantes ou ainda diversidade de atividades, a mediação docente durante a realização das atividades propostas é o que pode garantir a construção da aprendizagem.

5.6 / 2.4 Heterogeneidade e estratégias didáticas: construindo categorias.

Como pode ser percebido acima, iniciamos nossa reflexão sobre heterogeneidade a partir de uma perspectiva macro até adentrar no microcosmo que é a sala de aula. Nesse mesmo movimento, realizamos a construção das categorias de análise no âmbito do grupo de pesquisa Heterogeneidade e alfabetização¹⁶.

¹⁶ As categorias construídas no grupo de pesquisa foram comuns a diversos subprojetos articulados em torno do projeto central.

Inicialmente elencamos quatro grandes categorias: heterogeneidades sociais e econômicas; heterogeneidades relativas à Educação Especial; heterogeneidades de percurso escolar; heterogeneidades individuais. O quadro abaixo apresenta essas categorias e seus desdobramentos.

Quadro 07: Possíveis tipos de heterogeneidades trabalhadas em sala de aula

Nº	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1	HETEROGENEIDADES SOCIAIS, ECONÔMICAS	1.1 ÉTNICORRACIAL
		1.2 GÊNERO
		1.3 ORIENTAÇÃO SEXUAL
		1.4 CLASSE SOCIAL
		1.5 RELIGIOSA
		1.6 REGIÃO (CAMPO X CIDADE; REGIÕES GEOGRÁFICAS DO PAÍS)
		1.7 GERACIONAL
2	HETEROGENEIDADES RELATIVAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL	2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
		2.2 DEFICIÊNCIA FÍSICA
		2.3 DEFICIÊNCIA VISUAL
		2.4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA
		2.5 DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA
		2.6 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
		2.7 ALTAS HABILIDADES
3	HETEROGENEIDADES DE PERCURSO ESCOLAR	3.1 NÍVEL DE ESCOLARIDADE
		3.2 IDADE
		3.3 NÍVEL DE CONHECIMENTO
		3.4 TIPOS DE CONHECIMENTO
4	HETEROGENEIDADES INDIVIDUAIS	4.1 RITMOS DE APRENDIZAGEM
		4.2 COMPORTAMENTOS INDIVIDUAIS (TÍMIDA, DESPRENDIDA..)
		4.3 EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS
		4.4 CONTEXTOS FAMILIARES (ESTRUTURA FAMILIAR)
		4.5 VALORES INDIVIDUAIS E FAMILIARES
		4.6 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

As macrocategorias foram lastreadas por subcategorias que tiveram por objetivo dar mais especificidade à categoria geral.

No desenvolvimento das subcategorias, os estudos que investigaram o universo escolar foram importantes. Tais estudos foram igualmente relevantes para pensarmos as categorias de estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, a construção de tais categorias também contou com a colaboração dos integrantes do grupo de pesquisa “Heterogeneidade e Alfabetização”, a partir de um estudo bibliográfico de teses e dissertações. As categorias de estratégias didáticas podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 08: Estratégias utilizadas para dar conta da heterogeneidade.

	TIPO DE ESTRATÉGIA
1	AVALIAÇÃO E CONSIDERAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES
1.1	FAZER DIAGNÓSTICO DOS CONHECIMENTOS DAS CRIANÇAS.
1.2	CONSIDERAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.
1.3	CONSIDERAR OS PERCURSOS/PROCESSOS INDIVIDUAIS DE APRENDIZAGEM (PROGRESSÃO DE APRENDIZAGEM).
2	ESTRATÉGIAS DE AGRUPAMENTO DOS ESTUDANTES
2.1	FAZER AGRUPAMENTOS PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM (NÃO INDICA OS MOTIVOS PARA FAZER AGRUPAMENTOS).
2.2	VARIAR OS TIPOS DE AGRUPAMENTO, DEPENDENDO DOS OBJETIVOS DIDÁTICOS E DO PERFIL DA TURMA.
2.3	CONSIDERAR AS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS E AFINIDADES ENTRE AS CRIANÇAS NA COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS.
2.4	FORMAR DUPLAS OU GRUPOS COM CRIANÇAS DE MESMO NÍVEL DE CONHECIMENTO.
2.5	FORMAR DUPLAS OU GRUPOS COM CRIANÇAS DE DIFERENTES NÍVEIS DE CONHECIMENTO, MAS APROXIMADOS (AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS).
2.6	FORMAR DUPLAS OU GRUPOS EM QUE UMA CRIANÇA TENHA MAIOR DOMÍNIO DO CONHECIMENTO (POR EXEMPLO, SENDO ESCRIBA DO GRUPO).
2.7	FAZER ATIVIDADES EM GRANDE GRUPO (COLETIVAS), COM SITUAÇÕES QUE POSSIBILITEM A PARTICIPAÇÃO.
2.8	FAZER ATIVIDADE INDIVIDUAL QUE POSSIBILITA REALIZAÇÃO POR TODOS.
3	MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES E ATITUDES
3.1	FAZER ATENDIMENTO ESPECÍFICO AOS GRUPOS.
3.2	FAZER ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO.
3.3	ESTIMULAR A INTERAÇÃO COLABORATIVA ENTRE AS CRIANÇAS.
3.4	TER SENSIBILIDADE PARA AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE AS CRIANÇAS.
3.5	RESPEITAR OS RITMOS E TEMPOS DOS ESTUDANTES.
3.6	EVITAR A COMPETITIVIDADE E ESTIMULAR A SOLIDARIEDADE, TROCA DE SABERES (CURRÍCULO INCLUSIVO).
3.7	ESTIMULAR A PARTICIPAÇÃO DIFERENCIADA DOS ALUNOS CONSIDERANDO OS NÍVEIS DE CONHECIMENTO.
3.8	PROMOVER A AUTOESTIMA DOS ALUNOS PARA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES (NO CASO DAS CRIANÇAS COM NÍVEL DE CONHECIMENTO ABAIXO DA TURMA).
4	AÇÕES RELATIVAS ÀS DIFERENÇAS SOCIAIS E CULTURAIS
4.1	CONHECER E VALORIZAR AS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ALUNOS, CONSIDERANDO-AS NO PLANEJAMENTO DA AULA (INCLUIR AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE).
4.2	CONSIDERAR OS ANSEIOS E NECESSIDADES DOS GRUPOS DE CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.
4.3	REALIZAR ATIVIDADES QUE IMPLIQUEM NA REFLEXÃO SOBRE A HETEROGENEIDADE HUMANA, VALORIZANDO E RESPEITANDO OS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS.
4.4	CONSIDERAR, VALORIZAR E REFLETIR SOBRE AS DIFERENTES FORMAS DE FALAR (VARIAÇÃO LINGUÍSTICA) CONSIDERANDO-AS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA.
4.5	NÃO REALIZAR PROSELITISMO RELIGIOSO.
5	AÇÕES RELATIVAS À GESTÃO DAS TURMAS

5.1	AÇÕES QUE IMPLICAM EM ATENDIMENTOS FORA DA SALA DE AULA (REFORÇO, CONTRATURNO...).
5.2	MUDANÇAS DE AGRUPAMENTOS ENTRE TURMAS.
6	REALIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / ATIVIDADES
6.1	FAZER ATIVIDADES COLETIVAS, COM INTERVENÇÕES DIFERENCIADAS DURANTE A SUA REALIZAÇÃO.
6.2	FAZER ATIVIDADES COLETIVAS, MAS COM FASES EM QUE DIFERENTES NECESSIDADES SÃO CONTEMPLADAS.
6.3	FAZER ATIVIDADES EM DUPLAS OU GRUPOS: A MESMA ATIVIDADE, COM INTERVENÇÕES DIFERENCIADAS.
6.4	FAZER ATIVIDADES EM DUPLAS OU GRUPOS: DIFERENCIADAS PARA ATENDER AS DIFERENTES NECESSIDADES
6.5	FAZER ATIVIDADES INDIVIDUAIS PARA CASO MUITO ESPECÍFICOS E MEDIAR A SITUAÇÃO.
6.6	FAZER ATIVIDADES INDIVIDUALIZADAS QUE SEJAM POSSÍVEIS DE SEREM REALIZADAS POR TODOS OS ALUNOS E POSSIBILITEM DIFERENTES APRENDIZAGENS.
6.7	DIVERSIFICAR ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS / ATIVIDADES EM FUNÇÃO DAS DIFERENTES NECESSIDADES (SEM MENCIONAR AGRUPAMENTOS).

É preciso destacar ainda que os quadros acima apresentados não tiveram, desde o início, esse quantitativo de categorias. Conforme as teses e dissertações eram lidas e, no âmbito desta dissertação, as aulas eram transcritas e analisadas, identificávamos, nas práticas das mestras, fazeres docentes que promoviam conhecimentos e habilidades, de apropriação do SEA, leitura, escrita, produção de textos e análise linguística, com vistas a lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre tais objetos do saber. Esse fato requeria do pesquisador, a cada nova categoria criada, o retorno aos dados já analisados para verificar se havia dados da prática docente referente à nova categoria.

Os quadros anteriormente apresentados nos possibilitaram realizar as análises que são apresentadas no capítulo que segue.

6 INTERAGINDO COM OS DADOS

No decorrer do presente trabalho, podemos perceber que a heterogeneidade é um fenômeno complexo e que pode se fazer presente em vários aspectos da sociedade. Dentre uma variedade de aspectos, escolhemos investigar esse fenômeno na área da educação, especificamente, heterogeneidade como diferença de níveis de conhecimento entre estudantes do início do Ensino Fundamental.

Buscamos ver quais estratégias didáticas as docentes utilizavam para promover o ensino de produção de texto e do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Procuramos ainda, verificar a existência ou não de interface entre esses dois conhecimentos, bem como analisar de que forma a heterogeneidade era tratada.

Pelo exposto acima, neste capítulo, serão analisadas as situações didáticas em que as professoras promoveram o ensino de conhecimentos e habilidades específicos de produção de textos escritos e de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Veremos como as docentes organizavam tais situações e se havia alguma interface entre o ensino de produção de textos e do sistema de escrita, considerando-se as estratégias utilizadas para lidar com a heterogeneidade presente nas turmas investigadas. Iniciaremos abordando as situações de ensino do SEA e quais aprendizagens favorecem, faremos o mesmo com produção de texto. Em tópico posterior analisaremos que heterogeneidades foram tratadas pelas docentes nas aulas e estratégias utilizadas para isso.

6.1. Professora A: ensino de Sistema de Escrita Alfabética, produção de textos e suas interfaces

Como visto anteriormente, a docente A ministrava aulas para uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Sua turma era formada por 19 estudantes matriculados e tinha a frequência média de 14 estudantes.

Dessa docente, observamos 10 jornadas de aula. Entre as atividades realizadas pela docente, registramos 24 que se relacionaram com o nosso foco de estudo, como apresentada na tabela abaixo.

Tabela 06: SEA e produção de textos escritos nas aulas da docente A

Bimestre		Atividade de apropriação do SEA	Atividade de produção de texto escrito
3º bimestre	Aula 01	3	--

3º bimestre	Aula 02	2	1
3º bimestre	Aula 03	3	--
3º bimestre	Aula 04	2	1
4º bimestre	Aula 05	4	--
4º bimestre	Aula 06	--	1
4º bimestre	Aula 07	1	--
4º bimestre	Aula 08	2	1
4º bimestre	Aula 09	--	1
4º bimestre	Aula 10	1	1
	Totais	18	6

A tabela acima nos indica que a docente parece ter focado mais o ensino do sistema de escrita até o terceiro bimestre, período em que chegamos a campo. Já no quarto bimestre, ela realizou atividades de produção de textos escritos, mas sem deixar de realizar reflexões sobre o sistema de escrita. Constatamos que em todas as aulas observadas da docente A, existiram reflexões voltadas para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Realizada a tabulação dos dados produzidos nas aulas da docente, identificou-se que, de um total de 24 atividades de ensino do SEA, produção de textos e ambos, existiu predominância de situações focadas na apropriação do sistema de escrita (75%).

Diante do exposto, apresentaremos, inicialmente, extratos das aulas em que existiram atividades de apropriação. Traçando um panorama geral, veremos como ocorreram e quais conhecimentos promoveram. Em seguida, faremos o mesmo com as de produção de textos escritos, já apontando se existiram interfaces com o ensino para a consolidação dos conhecimentos sobre a escrita alfabética.

Das 10 jornadas de aula observadas, em 5 delas a docente realizou, no início da aula, a contagem dos estudantes presentes (meninos e meninas e somou para chegar ao total), dessas, em 4 delas perguntou o nome dos estudantes ausentes. Com essa atividade, além de promover conhecimentos do componente curricular matemática, a docente promoveu reflexões sobre o sistema de escrita. A didática da docente consistiu em anotar o nome de quem faltou no quadro, por vezes ela perguntou aos estudantes como se escrevia os nomes e, após escrever, chamou a atenção para as letras iniciais e finais, a quantidade de letras e sílabas, realizou ainda a leitura marcando as sílabas que estava lendo e refez as perguntas

sobre a forma de escrever, quando os estudantes emitiram respostas diferentes entre si. A seguir apresentamos um extrato de aula para mostrar como isso ocorreu.

P: Está faltando cinco.
 Es (1): Tem seis aí, tia.
 P: Onde que tem seis? Conte ali de novo, por favor.
 Es (1): Um, dois...
 P: E aquela primeira palavra é nome de pessoa?
 Es (2): Meninas, ali é meninas.
 P: Aqui está escrito o quê?
 Estudantes: Meninas.
 P: Ó, Carla contou com esse nome aqui, esse nome é nome de pessoa?
 Estudantes: Não.
 P: Está escrito o que aqui?
 Estudantes: Meninas.
 P: Vamos escrever meninos.
 Estudantes e Professora: Me ni nosss.
 P: Qual é a diferença heim?
 Es (1): S O.
 P: O que é que tem de diferente aqui?
 Estudantes: S o, S o, S a.
 P: Esperem aí, aqui não tem S não?
 Estudantes: Tem.
 P: Qual a diferença?
 Estudantes: O A e o O.
 P: O A e o O, né!? Que indica que é menino e o que é menina.

Aula 2. Docente A.

Atividades como a visualizada acima associada à forma de condução da docente propiciavam que os estudantes percebessem que palavras diferentes compartilham letras e que mudando apenas uma ou poucas letras, muda-se a palavra. Ao perguntar como se escrevia o nome dos estudantes ausentes, consideramos ainda que a docente propiciou a reflexão fonológica, tendo em vista que solicitava que os estudantes refletissem e respondessem como se grafava os sons iniciais, medial e final do nome dos ausentes. Como dito anteriormente, consideramos que trabalhar com consciência fonológica é, dentre outros aspectos possíveis, trabalhar “conjuntos de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes” (MORAIS, 2010. p. 52).

Uma das atividades da aula 01 da docente A foi realizada a partir do Livro Didático. Na questão existiam imagens únicas de figuras (utensílios domésticos) que deveriam ser, e foram, cortadas para formar um jogo da memória, juntando com as imagens de um colega. Após os estudantes cortarem e jogarem, a docente propôs a escrita livre dos nomes das figuras, pediu que colassem em um lado da página para

que desse espaço para escrever ao lado da figura. Uma vez coladas, os estudantes escreveram e passado algum tempo a docente começou a realizar algumas intervenções, depois seguiu com a correção coletiva. Ela perguntava aos estudantes como era que se escrevia a palavra, após algumas falas, ela escrevia no quadro e pedia que não apagassem o que o estudante já tinha escrito e copiassem, ao lado da forma como tinha escrito, a forma como a professora escreveu, depois pedia que observassem as duas escritas e circulassem as letras que estavam faltando. No extrato focalizado a seguir, a docente circulava pela sala enquanto os estudantes escreviam, como soubessem, o nome das figuras com as quais eles tinham jogado o jogo da memória.

Continua circulando pela sala. Até que observa a escrita de um estudante e chama a atenção do grupo para a explicação.

P: Presta atenção, nessas duas letras aqui (escreve no quadro /T/ e /D/) olhem pro quadro. São parecidas, olhando assim?

Estudantes: Não.

P: São parecidas?

Es: São um pouco.

P: Quando você olha para uma e para olha pra outra, vocês acham parecidas?

Estudantes: Não.

P: Não, né!? Na hora que a gente vai escrever, olha só, Teelevisão, parece com Deelevisão, um pouco? Teee, ó, De. Tee, De. Te, De. Se eu escrever com /D/ fica como?

Estudantes: Delevisão.

P: Delevisão. Mas a palavra correta.

Es: é com /T/.

P: Vou usar essa ou vou usar essa (aponta para as duas letras escritas no quadro, o T acima e o D abaixo).

Es: a de cima.

P: A letra de cima, cuidado, viu!

Es: todo mundo tá confundindo.

P: Eu tou vendo assim ó, De le vi são. Deelevisão. Realmente falando rápido. Ó, vou assistir daqui a pouco a Delevisão, ops!, ficou um pouquinho estranho. Mas se eu falar rápido até parece.

Es (1): Tia Flora, posso usar o /G/.

P: Se usar o /G/ fica como? Gelevisão? Se eu usar o /F/.

Es (5): Ge, ge, gelevisão, gelevisão (fica repetindo e pensando).

Es: Felevisão.

P: Felevisão!?

P: se eu usar ooo /P/

Es: Pelevisão.

P: Pelevisão!

Volta a circular pela sala.

Aula 1, docente A.

É comum na fase inicial da apropriação do sistema de escrita a troca de letras, dentre elas as letras que têm os mesmos pontos de articulação [P/B (bilabial), T/D (dental), F/V (labiodental)]. Diante da troca observada na escrita de um estudante, a docente aproveita e chama atenção de todo o grupo, levando-os a

refletir sobre essa regularidade. No decorrer dessa atividade ela instigava os estudantes a realizarem mais reflexões fonológicas a partir da introdução de outras letras no lugar do T da palavra televisão. Essa forma de mediar a atividade foi encontrada nos dados da pesquisa de Oliveira (2010), na qual a pesquisadora, após acompanhar nove turmas do ciclo de alfabetização, aponta que os dados revelaram alta frequência de correções coletiva nos anos do 1º ciclo.

A terceira aula da docente se iniciou com a contagem dos presentes e escrita do nome dos estudantes ausentes. Em seguida, os estudantes realizaram uma atividade na qual elas teriam que trocar os números presentes no meio, no início ou no final de algumas palavras de um texto por letras correspondentes aos números, segundo uma tabela, assim descobririam a palavra escrita. A docente ajudava alguns estudantes na leitura. A terceira atividade foi xerocada, ela visava a apropriação do sistema de escrita e versava sobre as letras iniciais do nome de figuras. Nessa atividade, diante de várias figuras e de seus nomes (sem a letra/sílaba inicial) os estudantes teriam que refletir fonologicamente sobre qual a letra possível para fazer o som inicial do nome da figura. No decorrer da atividade, a docente mediava a situação ajudando/levando os estudantes a refletirem, como visto no extrato abaixo.

P: No. Como é que escreveu palavrinha novo?

Es: N O.

P: Todo mundo colocou ele colocou um N ou colocou um O. Vê, outras pessoas colocaram O também na primeira letrinha da palavra novo. Se eu coloco O, está faltando alguma coisa?

Es: Sim.

P: O quê?

Es: O N.

P: O n. N com O fica?

Es: Nooo.

P: No. Porque se eu não coloco o N Pedrinho fica ooo. Fica ooo, fica o. Tem que colocar o N. Nooo...

P: Que figura é essa aqui?

Es: Menino.

P: Pedrinho, coloca que letra?

Es: C.

P: Me nino, qual é a primeira letra?

Es: M.

P: M.

P: Que figura é essa aqui?

Es: Pia.

P: Pedrinho, colocasse o quê?

Es (1): U.

Es (2): I.

Es (3): Piii.

P: Mas é pia, p na frente.

P: P do teu nome. Tem logo dois p do teu nome, Paulo Pereira.

P: Dominó. Começa que com letra?

Estudantes: Ooo.

P: Oh Pedrinho, se eu colocar Dominó começando O fica como?
 Es: O.
 P: Omino, qual é a letra que vem antes?
 Es: D.
 P: D. Doominó. Se eu tirar o D, Pedrinho, fica como, fica domino?
 Estudantes: Omino.

Aula 03, docente A.

Como pode ser verificado, as atividades propiciavam a reflexão sobre os sons iniciais, mediais e finais das palavras. É provável que essa atividade tenha produzido aprendizagens nos estudantes que ainda não entendiam que é preciso refletir sobre as relações entre letras e sons e para os que grafavam ao menos uma das letras presentes na sílaba. Dessa forma, o estudante que estava em uma hipótese pré-silábica participou de uma situação que favorecia que ele avançasse para a hipótese silábica de escrita. De igual modo, a atividade pode ter contribuído para que o estudante silábico, ou seja, os que já grafam ao menos uma letra correta para cada sílaba, avencem para uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética, passando assim a grafar as duas letras das sílabas de palavras com sílabas formadas por consoante vogal. Consideramos que com essas atividades, “o fato de o aprendiz ter as formas escritas das palavras, quanto examina seus pedaços orais, materializa esses últimos e permite refletir-se melhor sobre como o SEA funciona” (MORAIS, 2010. p. 63).

Na aula 4 identificamos duas atividades que podem contribuir para o trato da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética: atividade de contagem dos estudantes presente e escrita do nome dos ausentes; jogo da força. Essa brincadeira de força é uma atividade que normalmente instiga as crianças a participarem e realizarem reflexões no nível da sílaba e da letra. A palavra utilizada pela docente foi ‘pirulito’, uma palavra formada por sílabas canônicas¹⁷, o que torna a atividade menos complexa, mas não menos desafiadora e reflexiva.

A quinta aula se iniciou com a docente escrevendo algumas palavras no quadro e chamando alguns estudantes à leitura. Uma vez realizada a leitura, ela perguntava sobre a separação das sílabas. O extrato abaixo mostra essa primeira atividade.

P: Qual é a primeira sílaba?
 Alunos: “sa”.
 (Professora chama atenção dos alunos)
 P: Qual é a primeira sílaba?
 Alunos: “sa”.

¹⁷ Por sílabas canônica estamos chamando a sílaba composta por uma consoante e vogal (CV).

P: E onde é que eu vou separar?

Aluno: Ali.

P: Ali, ali onde?

Aluno1: No meio.

Aluno 2: é!

P: “Sa”, qual é próxima sílaba?

Alunos: “bo”.

P: Qual a próxima sílaba?

Alunos: “ne”.

P: Am?

(...)

P: E por último?

Alunos: Te..

P: “Te”. Se a gente mudar a ordem psiu! Se a gente botar as sílabas ao contrário será que a gente...

Aluno1: “Le” “bo”...

P: Calma, Luiz eu não terminei a pergunta. Será que a gente consegue formar outra palavra?

Aluno: Sim.

P: com as mesma sílabas, sendo que mudando a ordem?

Aluno: Sim.

(Neste momento os alunos leem as sílabas tentando formar novas palavras)

P: Como é?

Aluno fala palavra não é possível compreender.

P: Existe? É uma palavra que utilizamos?

Alunos: Não.

P: Então essa não é uma palavra se a gente mudar a ordem da sílaba ela não se transforma em outra.

Aluno: é!

P: Qual é? Vamos descobrir! Quais são as palavras que a gente muda a ordem das sílabas inverte e se transforma em outra palavra que a gente realmente usa, quais são as palavras aí?

Aluna: Bela, pato...

P: Bela virou o que? E pato?

Aluna: Topa.

Alunos: Topa!

P: Topa tudo né?

Alunos: é!

Aula 05. Docente A.

Além de promover o conhecimento de que as palavras se segmentam em sons menores e mostrar que as sílabas das palavras podem ser formadas por duas letras, a docente aproveitou para levar os estudantes a refletirem que palavras diferentes podem compartilhar sílabas e que outras palavras podem ser formadas com as sílabas de uma primeira palavra. Esse conhecimento ajuda o estudante a perceber as repetições e ver que certos sons são grafados sempre da mesma forma e ajuda, ainda, a automatizar e desenvolver a fluência leitora.

A docente realizou essa atividade com os estudantes para, além das reflexões, também orientar os estudantes a realizar a atividade seguinte.

Na ficha que a docente trouxe para os estudantes responderem, existiam figuras, abaixo delas uma linha para a escrita do nome da figura, ao lado dessa,

quadrinhos para separar as sílabas do nome da figura. Abaixo vemos o comando da atividade.

P: Olha só, Tia Flora tinha começado a explicar a atividade, uma atividade que é para fazer sozinho, pra pensar sozinho hoje, tá? A gente faz muita tarefinha em dupla, às vezes com três, grupinho, né?

Aluno: é!

P: A gente faz... Mas hoje vai fazer sozinho, primeiro tem que aqui ó: “escreva os nomes dos desenhos, e depois separe os pedacinhos” (...) Bom, a atividade número 1, escreva o nome das figuras tá? Tia Flora pra que esses quadrinhos aqui? Esses espaços? Essa atividade primeiro você escreve o nome do jeito que você souber, do jeito que você acha que ela escreve, sílabas, as sílabas direitinho, depois Tia Flora vai ajudar a separar. Não é para separar agora, primeiro só escreve na linha em cima tá vendo a linha?

Aluno: Sim!

...

P: Bule. Pronto, primeiro vocês vão fazer essa parte, tá? Assim que terminar para um pouquinho, me chama, não precisa já querer fazer a outra parte, não. Primeiro a gente vai fazer essa que tia Flora pediu, combinado? Ah, antes de começar, José Virgílio, começar de verdade, eu quero o nome, viu?

Aula 05. Docente A.

Os estudantes se mostram interessados em realizar a tarefa, a sala permaneceu em silêncio por um bom tempo e foi possível escutar os estudantes refletindo sobre como escrever os nomes das figuras. Nesse primeiro momento, a docente não intervém. Mesmo com a orientação para a realização individual da atividade, talvez pelo pequeno espaço da sala, alguns estudantes conversavam baixo sobre suas dúvidas, antes da docente começar a chamar para realizar a leitura e correção das palavras e orientar, individualmente, a separação. Nesse ínterim, a docente chama alguns estudantes para realizar a leitura de um livro literário. No decorrer da aula foi preciso alternar leituras e correções da escrita e orientações para a separação da sílabas.

Apesar de realizarem reflexões em voz alta (reflexão sobre a pauta sonora) pra se auto ajudarem a escrever os nomes das figuras e de existirem algumas ajudas entre os estudantes, quase toda a atividade foi feita individualmente pelos 15 estudantes presentes.

Na aula 07 a docente fez a leitura comentada de uma história ‘O leão na campina’ presente na página 207 da coleção Manacá (editora Positivo). Antes de iniciar a leitura, a docente estimulou os estudantes a olharem a ilustração e pensarem sobre o que a história irá falar e quais os personagens. Os estudantes acompanharam a leitura em seus livros e a docente realizou perguntas interpretativas, chamou a atenção dos estudantes para que acompanhassem com o dedo. A atividade fez parte de uma série de atividades do mesmo tipo. Elas visavam desenvolver a interpretação, o acompanhamento da leitura palavra à palavra, por vezes sílaba à sílaba e o aprendizado de elementos da escrita, como o título, a

pontuação e a paragrafação. O texto continha muitas falas, a docente chamou atenção, repetindo várias vezes que o sinal travessão indicava a fala. Em alguns momentos ela pediu para que um estudante lesse e, quando necessário, realizou orientações acerca da leitura.

Professora começa a leitura do enunciado: Observe a imagem. O Que tem nessa imagem pessoal?

Alunos: Um leão...

Aluna1: E um menino correndo com medo do leão.

P: é?

Alunos: é!

P: Não é leião, não! É Leão.

(...)

P: Não é Leião, não! É...

Aluna: Leão!

P: Leião, não tem um i no meio, não! Le...

Alunos: ão.

P: Começa com Le e termina com...

Alunos: ão.

P: não tem um i no meio não.

(...)

P: Do animal né? Então vamos lá! O que está escrito nesse título verde? Cadê o título? Circula esse título.

Aluna1: O le...

P: Psiu! Vá leia.

Aluna3: O leão aca...

P: Cam. Tem um m né? Lê o resto. Um leão na cam...

Alunos: pina.

P: Ok, Paulo, Um Leão na Campina. É o título da nossa história. Posso começar a história?

Alunos: Pode.

P: Bota o dedinho em cima, para a gente tentar acompanhar linha por linha.

Alunos: sim.

(...)

Começa a leitura:

P: Qual a primeira letra que está aí?

Alunos: O...

P: O menino disse. 2ª linha, mamãe tem um leão na campina. 3ª linha presta atenção (...) a mãe disse...

Professora chama atenção de alguns alunos e lê a história do começo...

(...)

P: Um traço, vocês tão vendo um traço aí? Circula esse traço.(...) Um traço junto da palavra mamãe, faça um círculo. Maria Coralina, eu só quero um círculo no travessão, tá vendo esse tracinho, junto de “mamãe”? Um tracinho, se chama travessão, circula ele. Pedrinho, tu estás ouvindo?

Aula 07, docente A.

Entendemos que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética envolve uma via de mão dupla, leitura e escrita, que é apropriada pela reflexão. Ao realizar essa atividade, a docente chama a atenção dos estudantes para uma variedade de aspectos da escrita, dentre os quais a leitura correta de algumas sílabas, pois, como vimos no exemplo acima, alguns estudantes diante de uma sílaba formada por CVC, leem apenas a CV e deixam a outra consoante de lado. O mesmo ocorre no

momento da escrita. Nesse sentido, a correção na leitura, pode se reverberar numa reflexão na hora da escrita, gerando uma escrita correta.

A partir dos exemplos expostos, percebemos que a docente A explorou de forma consistente e recorrente atividades que tinham por finalidade a promoção da aprendizagem do SEA. A seguir o quadro apresenta, de forma resumida, as atividades trabalhadas com a turma pela docente e os conhecimentos que propiciaram.

Quadro 09: Atividades e conhecimentos sobre o SEA docente A

Atividade	Quantitativo de aulas que ocorreram	Que conhecimentos propiciaram*
Contagem dos presentes e escrita do nome dos ausentes	5	Reconhecimento letra e sílaba inicial do nome. Reconhecimento da pauta sonora e divisão silábica. Reconhecimento da sílaba inicial, medial e final.
A ordem dos meses do ano e seus nomes	2	Localização do nome a partir da sílaba inicial.
Escrita do nome de figuras	1	Pauta sonora e relação som-grafia.
Leitura de livro de literatura infantil	2	Relação grafia-som
Troca de número do meio da palavra, por letras conforme tabela de correspondência	1	Identificação da relação som-grafia no início, meio e final de palavras.
Escrita de letra ou sílaba inicial do nome de figuras	1	Reconhecer que as sílabas podem ter partes menores (letras).
Jogo da força	1	Reconhecer que as sílabas podem ter partes menores (letras).
Escrita do nome de figuras e separação das sílabas de palavras.	1	Pauta sonora e relação som-grafia.
Ordenação conforme o som/letra inicial	1	Relação som-grafia inicial.
Leitura de palavras para posterior separação de sílabas	1	Reconhecimento da pauta sonora.
Escrita de palavras	1	Pauta sonora e relação som-grafia.
Localização de palavras por sílaba/letra inicial	1	Relação som-grafia no início de palavras.

Total	18	
--------------	-----------	--

*Alguns dos conhecimentos apresentados no quadro, tiveram como referência o trabalho de Morais (2012).

No quadro vemos que existiram atividades de leitura de textos, mas que reverberavam na apropriação do sistema alfabético de escrita. O quadro mostra que a reflexão letra/som foi a mais explorada pela docente, mas não de forma isolada. Nos extratos ficou claro que tal reflexão sempre vinha de uma necessidade de escrita, ou seja, os estudantes não escreviam por escrever ou trabalhavam padrões silábicos. Ao contrário disso, a docente proporcionou o contato com textos de gêneros variados e textos literários, diversificados, do universo infantil. Nesses momentos, ela ajudou os estudantes que ainda não estavam alfabetizados a refletir sobre a escrita e ler palavras ou identificá-las a partir de certos índices. As situações de escrita ou partiram de questões lúdicas criadas pela docente ou de situações miméticas à realidade, como veremos na seção seguinte.

Como anunciamos, acima evidenciamos as aulas em que os conhecimentos acerca do SEA abordados nas aulas da docente A. Apresentamos extratos da aula, discorreremos como ocorreu e que conhecimentos propiciaram. Prosseguiremos com a apresentação das aulas em que existiu produção de texto escrito e se existiu ou não interface com os conhecimentos acerca da escrita alfabética.

6.1.1 Ensino de produção de textos e suas interfaces com o SEA

Seguindo com a exploração dos dados, abordaremos o ensino de produção de textos escritos nas aulas na docente A. Veremos em que aulas ocorreram, como ocorreram, que conhecimentos acerca da produção de textos propiciaram e se existiram interfaces com os conhecimentos acerca da escrita alfabética.

O primeiro exemplo de como a produção de texto foi trabalhada pela docente A, é encontrado na aula 02. Nessa aula, a docente propôs a escrita de uma receita, uma atividade sequenciada do Livro Didático e que estava na etapa de produção do gênero.

P: No liquidificador. Pronto, a gente vai registrar nossa produção. Toda vez que a gente quiser fazer a nossa receita, a gente vai ter que procurar, não é?

Es: é.

P: Onde foi que a gente escreveu. Mãe, em casa, a família de vocês tem algum livrinho de receita? Vocês lembram?

Estudantes: Não.

P: Não? Ninguém tem livro de receita? Olha na internet agora não é? Agora. Aqui ó, a gente vai registrar aqui ó, no livro da gente. Vocês estão vendo aqui? Tem uma linha mais afastada, a primeira. O que é que a gente vai escrever nela?

Es (1): A receita.

P: A receita? O que que a gente vai escrever nela?

Es (1): A receita.

P: A receita e toda?

Es (2): O nome da receita.

P: O título né? O título aqui em cima, que ele vai dar nome a nossa receita toda. Aí a primeira etapa uma, duas, três, quatro, cinco linhas primeiras, a gente vai escrever o quê?

Es: A receita.

P: Receita não é toda. Ela está dividida em quê? Ingredientes e o modo de quê? Modo de preparo.

Primeiro a gente escreve, primeiro a gente escreve o quê? Primeiro a gente escreve os ingredientes.

Olhe no quadro, primeiro a gente não escolhe os ingredientes? Não foi?

Es: Foi.

P: Primeiro a gente fez o que, como foi que a gente dividiu nossa receita? vamos lá! Primeiro a gente escolheu o quê?

Es: O título.

P: O título. A gente dividiu né, primeira parte fora o quê? Os...

Es: Ingredientes.

P: Ingredientes. Os ingredientes vão até açúcar, né? Chegou em açúcar, terminou. Já começou outra...

Es: Parte.

P: Outra parte. Tem a parte do preparo que é como tia Flora estava fazendo. Primeiro tem o título, depois dos ingredientes, tudo isso aqui são os ingredientes, até chegar o açúcar, não é?

Estudantes: é.

P: E lá embaixo, na segunda parte, onde tem a linha separando a gente vai começar a última etapa, que é o modo de preparo. Descascar, cortar, misturar. Primeiro a gente começa com o...

Es Título

P: Título. Ai tem o espacinho, começa escrever os ingredientes, as bananas, maçãs, caixa de leite, mucilon, açúcar. Para os ingredientes aqui. Parou aí os ingredientes acabaram. Aí a gente vai pra última parte. Modo de...

Estudantes: Preparar.

P: Preparo, preparar, né? Preparo. Termina aqui ó, quando mistura tudo no liquidificador.

Es: Tia, por que não colocar fim?

P: Fim!?

...

Aula 02. Docente A.

A docente A inicia a atividade perguntando sobre o título que os estudantes dariam à receita e faz comparações com o título da receita lida no livro na aula anterior. Nessa aula, a docente levou um liquidificador e várias frutas para preparar a receita, organizou uma mesa com toalha e todos os ingredientes que iria precisar antes de realizar o preparo, em seguida fez a construção da receita com os estudantes. Diante do cenário, os estudantes estiveram bem atentos e participaram bastante. Após escrever o título e organizar a mesa para o preparo, a docente retorna ao quadro e passa a interagir com os estudantes sobre os ingredientes que tem na mesa, que seriam usados e suas respectivas quantidades. Assim ela fez uma produção coletiva e registrou no quadro da seguinte forma: 4 bananas, 3 maçãs, $\frac{1}{2}$ caixa de leite, três colheres de mucilon. O modo de preparo foi registrado como segue: retire as cascas das bananas, corte as frutas, misture com os demais ingredientes no liquidificador. Todo o registro foi feito em formato de lista, com cada

item abaixo do outro. A construção do quadro precisou ser modificada porque não coube tudo, nem todas as quantidades previamente anotadas, no liquidificador. Então, após ponderar com os estudantes se a receita seria verdadeira, se estavam certas as quantidades que ela usou com as que já estavam escritas no quadro, a docente fez algumas modificações na receita, tendo a produção final da seguinte forma: vitamina de maçã e banana (título), ingredientes, 4 bananas maduras, 1 + ½ maçãs com casca, ½ caixa de leite, 3 colheres de sobremesa de mucilon, açúcar à gosto. Tudo foi escrito em letra bastão e não existiram alterações no modo de preparo.

No trecho acima percebemos que foi recorrente a chamada de atenção pela docente para como a receita se estrutura, ela faz falas recorrentes sobre o título, a seção dos ingredientes e a do modo de preparo.

Nessa aula, a docente aproveitou alguns momentos da produção para estimular os estudantes a refletirem sobre a escrita alfabética, como mostra o trecho abaixo.

P: Não pode levantar a mão quem já levantou da outra vez. Vamos lá, quem prefere o título vitamina de banana e maçã?
 [A professora faz a contagem].
 P: Então vamos lá, nome da nossa vitamina, vitamina de...
 Es: Banana.
 P: E Maçã, não foi isso?
 Es: Sim.
 P: Vitamina de banana e, como é que eu escrevo maçã?
 Es: Má...
 P: Aliás, como é que é MÁ?
 Es: M A.
 P: Má.
 Estudantes: S A, S A...
 P: Assim é? (escreve com SA no quadro)
 Es: Não, não.
 P: Maçã é assim? Pode ser?
 Estudantes: Sim, não...
 Es: M.
 Estudantes: M, M...
 P: M? Assim?
 Es: MasaM (Ênfase no M).
 Es: Assim fica massa M (Ênfase no M).
 P: MasaM (Ênfase no M). Agora só falta banana. E banana Como é que escrevo?
 Estudantes: B, A, N, A (Dizem as letras).
 P: N A (repete os estudantes).
 Estudantes: N A.
 P: N A de novo.
 Es: N A de novo.
 P: Agora vê só, dá um olhadinha no livro. Cadê? Se eu tenho aqui. Não tenho maçã. A palavra maçã não tem som de S, não tem? (Faz o chiado do s na boca).
 Es (3): É porque tem o Ç.
 P: Huumm! Nossa colega ali lembrou de uma coisa interessante, tem palavras que a gente vai

substituir o S que tem som de /S//a/, /s/, né? Vai substituir por isso aqui ó, por essa letra,
 Es: tia porque o Ç tem som de S.
 P: Beleza! Agora deixa mostrar uma coisa. Como é que a gente escreve maçã?
 Es: MA.
 P: MA.
 Es: Ç.
 Es: Ç A (Dizem as letras).
 P: Ç A... til (Os estudantes vão repetindo).
 P: A gente engoliu o M e colocou esse símbolo aqui em cima, o som fechado assim né? Ó sam, sam.
 Parece que está saindo pelo nariz sam, né?
 [Os alunos imitam a professora]
 P: Sam, sam, né? Maçã. Vamos ajeitar esse título pra ficar bem certinho. ÇÃ, Ç A, né? O til.
 Es: Maçã.
 P: Vitamina de maçã. Quantas maçãs nós temos?
 Estudantes: Duas, duas...

Aula 02, docente A.

Diante de uma situação de escrita de um gênero textual presente na vida das crianças, o que pode possibilitar a mobilização de conhecimentos com os quais os estudantes se depararão na vida extraescolar e, dessa forma, gerar aprendizagens necessárias à vida, a docente realizou interfaces entre os conhecimentos necessários à produção da receita e os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Ambos os conhecimentos faziam parte da necessidade de aprendizagem dos estudantes que compunham sua turma. Nessa aula, a docente chamou a atenção dos estudantes, recorrentemente, para a estrutura da receita (ingrediente e modo de preparo), a necessidade de especificar a quantidade de cada ingrediente e de se atentarem para as orientações do modo de preparo. Concomitantemente a docente chama a atenção para a escrita de palavras, como o fez no conjunto 'çã' da palavra 'maçã', no qual chama a atenção para o som da vogal e para o fonema /s/ grafado com 'ç'.

Diferentemente da aula 02, na aula 06 da docente A, não se verificou a atenção para a estrutura do gênero. Na aula 06, o gênero produzido foi cartaz. É possível que a docente não tenha focado no gênero e suas características, como na aula 02, primeiro pelo fato de a receita requerer mais informações composicionais do que um cartaz, segundo, porque na aula 06 o foco parecia ser a discussão sobre tolerância, respeito, aceitação, compreensão, dado que estávamos no mês de novembro e tal temática é recorrente nas escolas nesse período. Após fazer uma fala introdutória sobre o tema, após motivar os estudantes a falar sobre e ouvi-los, a docente iniciou a produção de um cartaz.

Montagem do Cartaz

Os alunos sentam no chão para, junto com a professora, montarem o cartaz. (56:00)

P: Cadê os pacotes de vocês ?
 Es: Tá aqui.
 Es 2: O meu tá guardado. (56:16)
 P: 1, 2, 3 e Já! Vamos tentar ler o que está escrito aqui?
 Estudantes: O..que..cabe no me-u mun-do.
 (Alguns alunos leem rápido, outros devagar)
 P: E o mundo é só seu, (...) é pra ler igual...
 Estudantes: o que...
 P: C com A?
 Estudantes: Ca.
 P: Ca.B com E
 Estudantes: Be.
 P: Cabe. Em no...
 Estudantes: no...
 P: De novo no...
 Estudantes: no...
 P: S com O?
 Estudantes: SO.
 P: M com U?
 Estudantes: MU.
 P: Tem o N né minha gente? Mun.. D com O?
 Estudantes: Do.

Aula 06. Docente A.

A professora ao iniciar a segunda etapa da atividade chama a atenção para a composição das sílabas. Como pode ser observado, alguns estudantes já liam com fluência, mas por haver outros que não tinham desenvolvido conhecimento a nível de sílaba, a docente pede para que leiam todos juntos e vai chamando atenção para a junção das letras.

A docente continua falando sobre o tema e em meio a suas falas e interações com os estudantes, introduziu algumas palavras sobre o tema, palavras que estavam nos envelopes que ela tinha distribuído entre os estudantes para que eles escrevessem as que representassem coisas que eles queriam para o mundo. Ela chamou alguns estudantes para realizar a escrita da palavra com a ajuda dela e da turma.

P: Por que meu amigo visita uma igreja e a minha amiga vai para outra igreja? Eu posso falar da igreja dos meus amigos?
 Estudantes: Não!
 P: Eu posso falar da saia de Carla, só porque eu não uso?
 Estudantes: Não!
 P: Eu posso falar mal?
 Estudantes: Não!
 P: Então tolerância essa palavrinha nova... é nova para vocês?
 Estudantes: é!
 P: Tolerância é quando a gente entende que no mundo tem muita gente diferente tá certo? Muitos jeitos de se expressar, falar então a gente tolera o outro porque esse outro tem todo o direito de ser como ele é. Tá bom? Então vamos escrever a segunda palavra Tolerância, eu vou pedir ajuda a alguém. Luís vamos escolher qual a cor que tu queres?
 Luís: Azul.

P: Bora lá, como é que a gente escreve To?

Estudantes: T com o.

P: T com O To. To... como é que eu escrevo Le?

Estudantes: Le, le...

(...)

P: RAM?

Estudantes: RAM...

Es: R-am.

P: R com A Ra, aí tem um m fica RAM.

(...)

P: Toleran... Tem o A e tem o Am. O a também precisa da ajuda da letra n ou m. Eo acento também. Tem acento que a gente precisa usar...Toleranci...é C ou s?

Es: Ci.

Estudantes: S!

P: Nesse caso é C. Ci com i também é Ci, C com e também é Ce. Parece S mas é um C, Tolerância.

P: Deixa eu ler aqui mais um envelopezinho... (1:05:30)

P: Lúcio, qual foi a primeira palavrinha que vocês escreveu aqui, que começa com A?

Es: Amizade.

P: Não to entendo o que você escreveu aqui não.

P:A- M com O

Es: Amo...

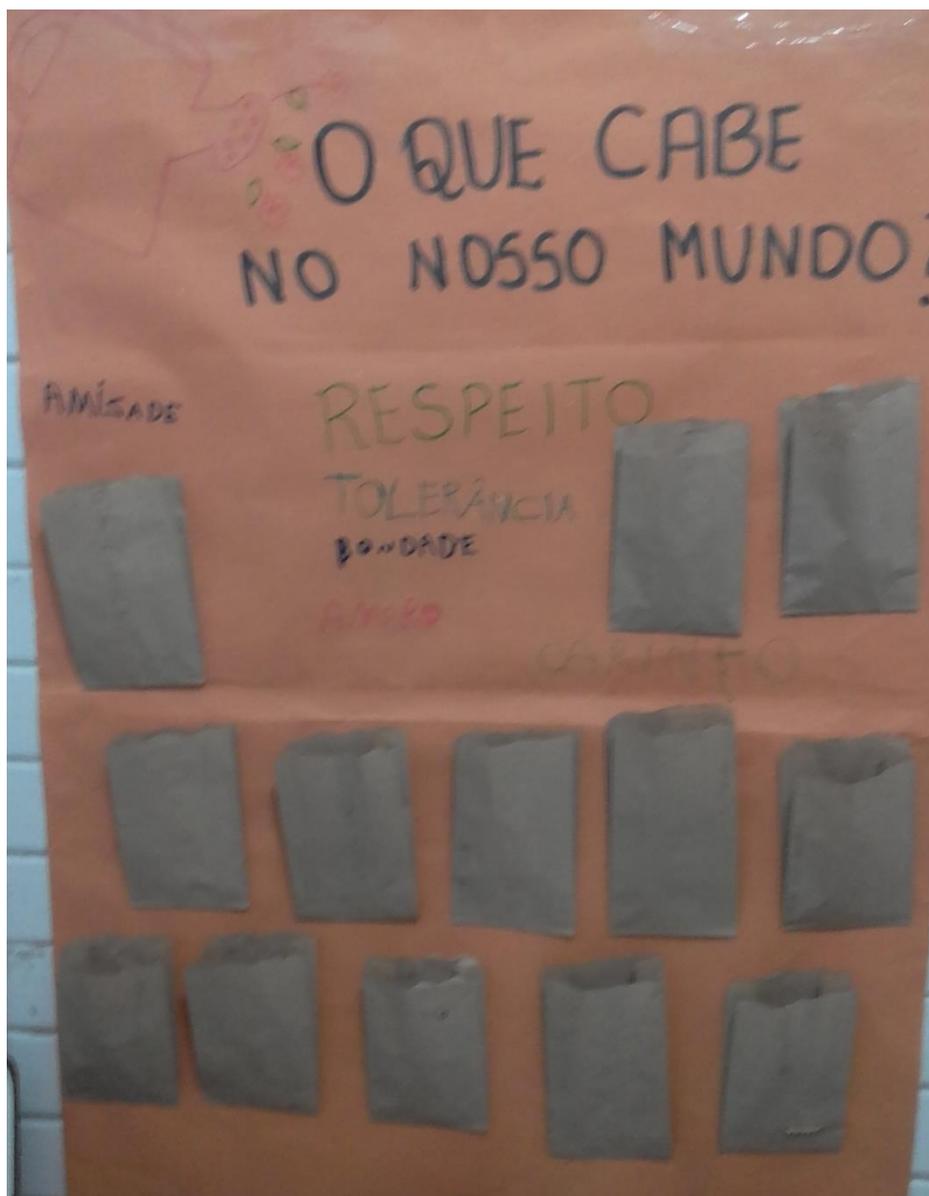
P: Falta um só um r aí. Amor e mais ajuda. Vamos colocar todas elas aqui?

Estudantes: Sim!

Aula 06. Docente A.

A seguir vemos a produção realizada pela docente e sua turma.

Figura 05: Produção de cartaz, docente A.



Dessa forma, além de estimular a reflexão sobre como escrever, a docente contribuiu para que os estudantes exercitassem a escrita, primeiro, individualmente, pois cada um dos presentes na aula escreveu uma palavra ou frase sobre o que queria no mundo, segundo, coletivamente, pois ela ditava a palavra ou frase e perguntava ao grupo como o estudante chamado deveria escrever o que ela leu. Assim sendo, mesmo sem refletir sobre a finalidade do cartaz ou como poderia se estruturar, a docente realizou uma produção textual ao passo que refletiu sobre a escrita. É válido destacar ainda que nas paredes da sala existiam outras produções escritas dos estudantes que eram trocadas regularmente a depender do estado de conservação das anteriores e/ou a necessidade de espaço para inserir novas.

A terceira produção de texto da docente A se tratou de uma lista e ocorreu na aula 08. A atividade foi do livro didático. Tinha por tema o dia da alimentação

saudável e era dividida em três partes, (1) hora da leitura de um texto explicando que comer bem não é comer muito e dizendo para evitar frituras e doces, contava ainda coma ilustração da turma da Mônica e uma mesa com alimentos; (2) lendo e conversando, com quatro questões que aprofundavam o tema e exploravam a ilustração; (3) pensando sobre o texto, seção que contava com perguntas, no geral, interpretativas sobre o texto e solicitava a produção de uma lista de frutas, verduras e legumes (4ª questão da seção).

A docente conduziu a atividade lendo as questões e mediando as possibilidades de resposta a depender das colocações dos estudantes, no geral coletivamente, hora individualmente. Existiram alguns momentos que a docente pediu para que algum estudante realizasse a leitura. Ao chegar à questão 4 da seção pensando sobre o texto, a docente A chama a atenção para função da lista, como mostra o trecho a seguir.

(01) P: Vamos para o 4. Bora para o 4. Eita esse 4 é legal. Esse 4 é bom! Nesse quarto a gente vai fazer uma lista. Quem faz lista em casa?
 Alunos: Eu!
 (02) P: Como é uma lista?
 (03) Es: De produtos e de frutas!
 (04) P: Tem lista de várias coisas né?
 (Alguém entra na sala)
 (05) P (retoma): Quem já fez alguma lista aqui? A gente também fez lista aqui na salinha viu? Lista de nomes, lista de quê?
 (06) Es: Comida.
 (07) P: Lista de comida.
 (08) Es: fruta.
 (09) P: A gente já fez lista até de brinquedos. Aliás, brincadeiras, vocês lembram? Das brincadeiras que a gente mais gosta? É da semana da criança e a gente fez uma lista de brincadeiras. Aluna fala não é possível compreender.
 (10) P: Mas ali foi uma receita que a gente fez uma lista dos ingredientes que precisávamos. Para que é que serve a lista? Para que a gente faz lista mesmo?
 (11) Estudantes: Para lembrar!
 (12) P: Para lembrar, para a gente se organizar não é isso? Então, o que é que eu preciso para fazer a festa de Paulo?
 (13) Es: Bolo.
 (14) P: Aí Paulo vai ter que fazer uma lista em casa né Paulo?
 (Estudantes falam alguns itens de festa)
 (15) P: Olha, se a gente esquecer a gente pega a lista, a lista ajuda, né?
 (16) Es: é!
 (17) Es: Tia, meu pai sempre faz uma lista quando vai fazer feira. Para não esquecer o que vai comprar.
 (18) P: Para se organizar, né? Para não sair comprando as coisas erradas. Boa! Eu também faço lista.
 (19) Es: Minha avó faz para comprar o feijão, arroz, macarrão
 (20) P: Entendi, dos alimentos né? Alguém aí faz outro tipo de lista?
 (21) Es: Eu!
 (22) P: Muito bem, diga aí a sua lista, qual o tipo você gosta de fazer? Em Maria Heloísa?
 (23) Maria Heloísa: é...
 (24) P: Então tá! Mas essa lista aqui é uma lista sobre frutas, frutas e verduras e legumes. Na primeira coluna o que está escrito aqui? Aqui é uma tabela, toda organizada, separada para a gente fazer duas listas. Do lado de cá, que palavrinha é essa que começa com F? Que palavrinha é essa que começa

Inicialmente (linhas 01 e 02), a docente A busca atrair os estudantes com as respostas positivas sobre a questão e faz a pergunta afim de conhecer e ao mesmo tempo ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Nos trechos 05 e 09 a docente lembra que os estudantes já fizeram uma lista. Nesse momento uma das estudantes lembrou da “lista” de ingredientes da receita produzida na aula 02. Um dado interessante é que essa aula havia ocorrido mais de dois meses antes. Essa lembrança nos indica o quanto uma prática educativa pode ser exitosa a partir das memórias que inscrevem nos que fizeram parte daquele momento de aprendizagem. Não importando se já se chegou à apropriação do sistema de escrita ou não, essa memória pode ser um indicativo de que alguns elementos característicos do gênero foram aprendidos pela estudante, o que irá vir a ser útil em sua vida escolar e extraescolar, além de ser um degrau em direção a outras aprendizagens.

Nos trechos seguintes (12 à 22) a docente remete os estudantes ao cotidiano. Consideramos que indo um pouco além da finalidade do gênero estudado, a docente remete os estudantes a pensarem na funcionalidade cotidiana do gênero, ou seja, refletiram sobre quais os momentos em que viram alguém fazer uso do gênero, em que momentos eles próprios já fizeram uso e quais foram os objetivos quando viram outrem usando e quando fizeram uso desse formato textual. Vemos que muitos lembraram que pessoas próximas fizeram uso do gênero e perceberam sua finalidade, outros, talvez, nunca tenham se atentado para isso em seu cotidiano ou nunca tenham vivenciado tal experiência.

Seguindo a mesma didática acima, no registro do quarto momento de produção de texto, a docente A propôs a escrita de um cartão de natal. Ela inicia a aula 09 perguntando sobre a atividade enviada para casa. Nessa atividade existia uma questão sobre os meses e os estudantes começaram a conversar sobre os meses. A docente aproveitou a conversa para perguntar em que mês estavam e adentrar na atividade do dia.

Inicia a aula perguntando pela atividade de casa.
Os estudantes começam a conversar sobre mês de aniversário.
A professora aproveita e pergunta:
(01) P: Em que mês nós estamos?
(02) Es: Dezembro.

(03) P: Vamos fazer o seguinte hoje. Quem viu um cartão de Natal?
(04) Es: Eu.
(05) Es: Eu não.

- (06) P: Quem já fez... ninguém nunca viu um cartão de natal numa loja? Essas lojinhas de papelaria, no shopping?
Na loja de livros?
- (07) Es: Já vi.
- (08) Es: Eu não.
- (09) Es: Eu só vi a caixa onde coloca o dinheiro.
- (10) P: cartão de natal o nome já está dizendo a gente só manda na época do...
- (11) Es: Natal.
- (12) P: não manda no carnaval, não manda no São João, é cartão de natal. Olha que coisa linda a árvore do Josildo.
Então cartão de Natal a gente vai pensar numa arte que tem haver com o tema o tema é...
- (13) Estudantes: Natal.
- (14) P: Então, a gente não vai fazer bandeirinha de João São, João não vamos fazer máscaras de carnaval, não vamos fazer nada do Halloween, pensar nos símbolos então quando a gente pensar em Natal. Quais são as imagens dos desenhos dos símbolos que você conhecem?
- (15) Estudantes: papai Noel, árvores, mamãe Noel.
- (16) P: papai Noel, árvore, mamãe Noel, o que mais?
- (17) Es: os guinômos?
- (18) P: Os guinômos? O que é que tem na árvore de Natal?
- (19) Estudantes: estrelas, as bolas.
- (20) P: As estrelas, as bolas... Quem gosta de Natal
- (21) Es: Eu. Eu amo ganhar presentes do papai Noel.
- (22) P: vamos pensar numa arte para colocar na capa do cartão, dentro a gente vai oferecer para alguém esse cartão.
- (23) P: Todo mundo já escolheu a pessoa para quem enviar cartão de natal?
- (24) Es: Não.
- (25) P: Então vai pensando aí!
- (26) Es: eu já sei!
- (27) P: Quando a gente escolhe uma pessoa para enviar o cartão de Natal, a gente tem que escrever uma mensagem para essa pessoa.
Cartão de Natal a gente geralmente usa, escreve, algo que a gente deseja para aquela pessoa e, se o tema de natal, que mensagens pode enviar para essa pessoa que a gente está vivendo cartão, o que é que vocês querem para esta pessoa?
É natal, né? Então, a gente tem que pensar nisso, o que a gente pode desejar?

Aula 09. Docente A.

Como é possível observar, a docente A inicia buscando lembrar os estudantes onde eles já viram o gênero que iriam produzir. Em seguida a docente adentra a questão do contexto (10 e 12) e passa a envolver cada vez mais todos os estudantes na atividade. Na sequência chama (12 à 22) atenção para a primeira característica do gênero, a arte que geralmente vem na capa. Ela disponibiliza uma folha de ofício, pede que os estudantes dobrem ao meio, ainda ajuda alguns a fazerem isso e informa que ali será feita a arte no lado de fora e a mensagem no lado de dentro, mas que antes os estudantes precisariam fazer um rascunho da mensagem, lessem para ela, para ver quais ajustes seriam necessários e, após isso, passar a limpo no ofício onde seria o cartão.

Dando continuidade a docente passa fazer os estudantes pensarem num segundo elemento, de suma importância para que se realize uma produção textual,

o destinatário e, por conseguinte, o que escrever para aquele destinatário. Tal reflexão inicia na linha 22 e segue até o final da atividade. Na sequência, a docente pergunta a todos os estudantes, alfabetizados ou em processo, para quem eles pensavam em escrever o cartão e qual a mensagem que iriam enviar.

Aproveitando o mês e a temática natalina, na aula 10 vemos o quinto momento de produção de texto nas aulas observadas da docente. A atividade de produção dessa aula tinha por objetivo a produção de uma tirinha de natal, uma interação entre o estudante e papai Noel. Na ordem do dia essa foi a segunda atividade, antes dele, existiu uma atividade introdutória do livro didático dos estudantes, a história chamada 'Tamanho não é documento. Trata-se de uma interação entre Oscar menino e o Menino Maluquinho. Dividida em seis quadros, a história mostra uma situação de jogada de basquete, na qual Oscar (de posse da bola) dá um drible no Menino Maluquinho e realiza da sexta. A história tem falas curtas (3 bolões com duas palavras, 1 balão com uma, 1 balão com três e 1 balão com sete palavras). A docente chamou alguns estudantes para ler e leu novamente em alguns casos para mostrar a entonação.

Após realizar a leitura da história com os estudantes, a docente passa a explicar algumas características do gênero, como pode ser visto no extrato a seguir.

- (01) P: Criar coisas, criar personagens, eu vejo vocês fazendo isso aqui, inventando as histórias de vocês.
- (02) P: Essa história em quadrinho, o que é que tem de diferente? Onde está o texto? Tá escrito onde?
- (03) Es: Nooo... No livro
- (04) P: Tá no livro? Tá! Mas aqui dentro, onde é que está o texto? As palavras, a história?
- (05) Es 2: Nos quadrinhos
- (06) P: Aqui são os quadrinhos Jhoanna. É verdade. Mas as palavras estão exatamente aonde?
- (07) Es 2: Aqui dentro.
- (08) Es 3: Dentro dos quadrinhos
- (09) P: Dentro dos balões. Sem balões não tem história em quadrinho. Tem vários tipos de balões. Deixa eu ver como esse tipo de balão... como é esse tipo de balão?
- (10) Es: Nuvem
- (11) P: Tem um balão tipo nuvem, né?
- Estudantes: É
- (12) P: Sabia que tem até um balãozinho do pensamento? Acho que assim... Você sabia que existia esse balão Zinho do pensamento?
- Deem uma olhadinha aí e vejam se eles são parecidos.
- (13) Es: Não são
- (14) P: Todos terminam assim ó.
- As histórias em quadrinhos são dessa forma. Os balãozinhos servem para a gente escrever o texto. Tem também o texto que ficar fora do balãozinho, mas não é a fala do personagem. Balãozinho serve pra gente escrever a fala do personagem quando um personagem conversa com outro ou então quando personagem está só...
- (15) Es: pensando
- (16) P: Pensando. Existe historinha que fica em cima... um texto que fica aqui em cima, contando um pouco da história. Por exemplo, aqui, na história do menino maluquinho, só tem balãozinho não é?
- (17) Estudantes: Sim
- (18) P: E todos os quadrinhos tem uma fala da personagem

- (19) Es: Sim
 (20) P: Mas tem aí uma outra palavra que está fora do balãozinho, mas está dentro do quadrinho. Qual é a palavrinha?
 (21) Es: Essa daqui ó.
 (22) P: Não está no balãozinho, mas é uma palavrinha. Leia, vamos lá, qual nome? Leia.
 (23) Es: Lixo.

Aula 10. Docente A.

Como pode ser visto acima, a professora foca em dois elementos, o primeiro diz respeito aos tipos de balões, uma vez que a história em quadrinhos tem as falas e pensamentos dos personagens e que não há HQ sem balões, vem daí o segundo elemento focado pela docente, onde estão localizados os textos que compõem as histórias em quadrinhos.

Após explorar as características acima, a docente realizou a escrita coletiva no quadro. Como escriba, ela perguntava aos estudantes o que escrever e como escrever. Ao mesmo tempo, os estudantes foram escrevendo na folha que ela disponibilizou para a atividade onde foi desenhado os personagens pelos estudantes e feito os balões. A seguir vemos alguns momentos em que a docente aproveitou a situação de produção escrita, para fazer os estudantes refletirem como se escreve as palavras.

- Es: Na, na, N com a, na (alguns estudantes vão refletindo individualmente como se escreve as palavras).
 P: Como é que eu vou escrever a palavra Natal? Na?
 Es: N, A.
 P: Tem que colocar o dedinho, né? Naaa ta, como que é que eu escrevo a sílaba Ta?
 Es 2: T com A
 Es 3: Ta ó, ó.
 Es 4: uuuu
 P: tem som de u, mas na verdade não é u.
 Es: é o.
 P: Quando tem som de u, mas não se escreve com u, qual é a letrinha que a gente usa?
 Estudantes: óóó, uuu, L
 P: Tem palavrinhas com som de u no final, mas não se escreve com u, a gente coloca o L, que faz o mesmo som. NataLL.

Aula 10. Docente A.

- P: Vamos organizar como será feito esse pedido. Jhoanna, tem que ter uma pontinha assim, apontando pra você, é você que está falando, fazendo o pedido? E o seu papai Noel não ficou com espaço para responder nada, né?
 Es: Mas deixa, eu vou pedir o que eu quiser!
 P: Quero ganhar... Vamos escrever assim, pequenininho. Como é que eu escrevo quero?
 Es: Q U E
 P: Q U E. Quero, como é que eu escrevo o RO?
 Estudantes: R O!
 P: Quero ganhar... pensaram no presente? Pronto, aí vocês vão escrever o presente que vocês querem ganhar, aqui em baixo.
 Es: Oh tia, como se escreve uma?

P: U, U MA, como se escreve uma?

Es: U, M A.

P: Certo. Aí você escreve seu pedido aqui, bicicleta, combinado?

Es 2: Tia, como se escreve gan nha, nha?

P: Nha, como é que se escreve nha? Olha ali. N, H, A e o R no final.

Olha só (para toda a turma) ganhar, N, H, A, mas só que é gan nharr, qual é a letrinha que faz esse som? Arrr, qual é a letrinha?

Es: H A

Es 2: tia bicicleta, é com Q ou com L?

P: É o R Paulo. Nharr.

Oi? Bicicleta, Bi ci cle, C, L, E, né? C, L, E (o estudante escreve), agora fale.

P: Qual o presente que você quer ganhar?

Es: Boneco

P: Vamos escrever aqui, boneco, BO, como que é que eu escrevo Bo?

B com O! Muito bem! Como é que eu escrevo NÉ, Ne?

D com E não. D com E fica De. É Né, ó, Ne, Nne, Nne (ênfase no fonema com nasalização e a língua no palato, para enfatizar o N) N... (o estudante escreve)

Co... como é que escrevo Co? B não, C. C com o quê? (O estudante escreve).

Já tem um pedido de Natal aqui ó. (Jhonn)

P: O que é que papai Noel vai dizer pra você?

Es: Tá bom!

P: Tá bom. Então escreva, Taa bom!

(A professora circula pela sala perguntado qual será a resposta de papai Noel)

Aula 10. Docente A.

Sendo o objetivo da atividade a escrita de uma tirinha, a docente organiza o enredo sempre dialogando com os estudantes sobre como se escreve e deixa um espaço para cada estudante escrever o que deseja ganhar. Mais uma vez, para dar conta da heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita, a docente realiza reflexões coletivas e depois fez atendimentos individualizados para orientar cada estudante, tanto os que tinham a iniciativa de procurá-la, e aos que não, ela procurava-os para perguntar-lhes qual sua ideia de pedido e ajuda-los a escrever. A finalidade do escrito foi didática, pois a produção não seguiu para alguma instituição que viabilizasse que os pedidos dos estudantes pudessem ser atendidos.

Pelos extratos acima, vemos que a docente buscou envolver os estudantes em situações de produção de texto que fossem significativas, ou seja, situações parecidas com as da vida em sociedade e que pudessem, talvez, no futuro, reverberar em alguma situação em que os estudantes precisem lançar mão de tal tipo de escrita. No entanto, as propostas não aproximavam as crianças de situações em que tivessem que interagir por meio do texto escrito com pessoas externas ao ambiente de sala de aula e os propósitos de escrita eram restritos aos objetivos didáticos, via de regra, tal como descrito no Quadro a seguir.

Quadro 10: Aspectos sobre produção de textos na turma da docente A

Atividade/ Aula	Gênero	Finalidade	Destinatário	Suporte Textual	Interface com SEA
Escrita de receita/ 2	Receita	Saber preparar uma comida	Próprios estudantes e docente	Livro didático/ falou sobre livro de receita	Realizou reflexões sobre a escrita de palavras.
Produção de texto a partir de sequência de imagens/ 4	--	--	--	--	--
Produção de cartaz/ 6	Cartaz	--	Docente	Papel madeira fixado na parede da sala	Refletiu sobre a escrita no nível da letra e da sílaba.
Produção de lista/ 8	Lista	Reflete que a lista serve para lembrar e organizar coisas	Docente	Tabela no LD de português	Realizou reflexões sobre a escrita de palavras.
Escrita de cartão de Natal/ 9	Cartão de Natal	Mandar uma mensagem para uma pessoa	Algum parente familiar ou parente próximo ao estudante	A4 dobrado em formato de cartão. Falou sobre onde é escrita a mensagem e sobre a capa.	Fez orientações reflexivas sobre os sons do começo, meio e final de palavras e como os escrever.
Produção de tirinha de Natal/ 10	Tirinha	--	Docente	Caderno dos estudantes	Refletiu sobre a letra como grafia de segmentos sonoros menores que as sílabas.

Lançando o olhar sobre o quadro XX percebemos que a docente variou os gêneros textuais a serem produzidos, assim como realizou uma quantidade de produções consideráveis, considerando-se a quantidade de observações. Tomando por eixo a finalidade vemos que ela explorou esse aspecto em apenas metade das produções que realizou, tendo em foco a finalidade social do gênero textual abordado. As análises apontaram que ela delimitava tais finalidades de modo ampliado e não situado em situações concretas. Ela fazia referência a finalidades gerais do gênero e não a finalidades específicas dos textos em produção. Também em relação ao 'destinatário', não houve indicação de destinatários externos ao espaço da sala de aula. Em apenas uma situação foi proposto um destinatário

externo, mas mesmo neste caso foi indicado de modo vago. Registramos ainda poucas passagens em que a docente, durante uma produção, falou sobre aspectos relacionados ao suporte – sobre a dobradura do cartão onde é escrita a mensagem e a capa que formam o cartão de natal.

O quadro XX nos revela ainda que em duas produções houve maior aproximação de situações de escrita realizadas no contexto extraescolar – na atividade na receita e do cartão de Natal-. Tais dados nos revelam que a docente A, mesmo apresentando uma prática contextualizada de reflexão sobre a escrita, carrega em sua prática aspectos que se remetem aos ensino mais tradicional, em que os estudantes produzem textos escritos a partir de sequência de imagens ou sem indicação clara dos componentes das situações de interação. Na verdade, nas situações de produção de textos, havia muita ênfase no ensino do SEA.

Apesar dos limites apontados, podemos reconhecer que aconteceram aprendizagens importantes nas aulas observadas. O quadro a seguir aponta as atividades realizadas e os conhecimentos que propiciaram.

Quadro 11: Atividades e conhecimentos sobre produção de textos docente A

Atividade	Quantitativo de aulas que ocorreram	Que conhecimentos propiciaram
Escrita de receita	1	Reflexão sobre a função social da receita; Reflexão sobre a estrutura da receita. Relação som-grafia no início, meio e no final de palavras.
Produção de texto a partir de sequência de imagens	1	Descrição de cenas.
Produção de cartaz	1	As letras notam a pauta sonora; as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas pronunciadas.
Produção de lista	1	Função social da lista. As letras notam a pauta sonora; as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas pronunciadas.
Escrita de cartão de Natal	1	Reflexão sobre o contexto de produção; reflexão sobre o destinatário. Som inicial medial e final, relação som-grafia.
Produção de tirinha de Natal	1	Características do gênero: quadros, tipos

		de balão e localização do texto no gênero. Reflexão sobre as letras para marcar segmentos sonoros menos que as sílabas.
Total	6	

Ao mesmo tempo vemos que a docente atentou para características dos gêneros textuais a serem escritos. Vimos que em vários momentos a mesma aproveitou a atividade de escrita, para levar os estudantes a refletirem sobre o sistema de escrita.

A partir do exposto consideramos que a docente A, com as ações que desenvolveu e a forma com que mediou, fomentou a inserção dos estudantes no mundo da escrita, que segundo Soares (2017c),

Envolve pelo menos três complexas dimensões que se articulam e se complementam: uma dimensão linguística – a conversão da oralidade em escrita; uma dimensão cognitiva -, as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição do código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido; e uma dimensão sociocultural – a adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas. (SOARES, 2017c. p. 133)

Como exposto no decorrer do capítulo que hora se encerra, a docente buscou envolver os estudantes em situações significativas para eles e a partir disso fazê-los refletir sobre o sistema de escrita e sobre alguns aspectos da produção de textos e com isso se desenvolverem, embora as situações se distanciassem, em vários aspectos, das situações de escrita extraescolares.

6.2. Professora B: ensino de Sistema de Escrita Alfabética, produção de textos e suas interfaces

A docente B ministrava aulas para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã. Sua turma era formada por 21 estudantes matriculados e uma frequência média de 17 estudantes.

Observamos 10 jornadas de aula. Em 8 delas, a docente abordou conhecimentos que se relacionavam como o nosso objeto de estudo. Entre as atividades realizadas pela docente, registramos 15 que se relacionaram com o foco dessa pesquisa. A tabela a seguir mostra a distribuição das atividades nas aulas.

Tabela 07: SEA e produção de textos escritos nas aulas da docente B

Bimestre		Atividade de apropriação do SEA	Atividade de produção de texto escrito
4º bimestre	Aula 01	2	
4º bimestre	Aula 02	3	
4º bimestre	Aula 03	2	
4º bimestre	Aula 04	2	1
4º bimestre	Aula 05	1	
4º bimestre	Aula 06	--	--
4º bimestre	Aula 07		1
4º bimestre	Aula 08	1	
4º bimestre	Aula 09	--	--
4º bimestre	Aula 10	2	
	Totais	13	2

As aulas da docente B eram diversificadas em relação aos componentes curriculares abordados. As atividades que contribuíram para apropriação do Sistema de Escrita Alfabética foram menores, se comparando com a docente A, da mesma forma, o volume de produção de textos escritos. Verificamos, segundo o quadro, o declínio das atividades que contribuíram para a apropriação do SEA com a proximidade do final do ano letivo. Nota-se, ainda, que a produção de textos escritos foi escassa, no trimestre em que realizamos o acompanhamento das aulas.

Vemos que em duas aulas não se registrou atividades. Na aula 06 a docente B não realizou atividade do componente curricular Língua Portuguesa e, na aula 9, trabalhou dentro desse componente, leitura e acentuação. Na aula 9, para os estudantes que não consolidaram a apropriação do sistema de escrita alfabética, a docente, enquanto a turma fazia a atividade de Língua Portuguesa, trouxe uma atividade de Matemática, pois alguns estudantes também não tinham compreendido alguns princípios do Sistema de Numeração Decimal e as propriedades das operações matemáticas de somar e subtrair. Essa aula evidenciou que a docente estava atenta às aprendizagens de cada estudante de sua turma e que, ainda que sem nomear dessa forma, estava atenta à heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes, não apenas no que diz respeito à apropriação do SEA. Quando perguntada, em entrevista, sobre como trabalhava com os estudantes, se era de maneira coletiva ou individual, a docente havia relatado essa forma de trabalho, de

levar para a aula atividades diferentes a depender da necessidade dos estudantes. Lê-se o registro dessa fala a seguir.

- Eu faço separado, né! Tarefas diversificadas. Então, uma parte eu faço uma atividade no quadro, no livro e a outra eu faço xerocada, a outra eu faço xerocada, para aqueles outros alunos, aqueles que ficam mais perto de mim, pra poder orientar. Isso não quer dizer também que nem sempre consiga.
Docente B (entrevista inicial)

Outro exemplo que corrobora para evidenciar a forma de gerir as aulas, encontramos na aula 01. Nessa aula, enquanto os demais estudantes realizavam uma atividade de busca de significados de palavras no dicionário, alguns estudantes faziam a atividade de apropriação do sistema de escrita. O objetivo da atividade era o reconhecimento de letras e sílabas iniciais a partir de imagens.

Para Beatrice

P: Bora aqui, que letra é essa?

Es: F

P: F, isso. Tudo que começa com a letra F, você circula e depois vai escrever aqui. Circulou esse, coloca logo no nome. Coloca aqui, número 1. Quando você circular você coloca o número, primeiro, segundo, terceiro.

Volta pra Beatrice

P: Bia, você colocou o que aí?

Es: F-A.

P: Como é fa? Você colocou o que aí?

Es: FA.

P: Ca. Como é ca?

Es: Ca [fala e pensa].

P: E como é? Qual desenho começa com a sílaba cá?

Es: Nunhum.

P: Nunhum? Tem certeza? Bora...

Es: Casa?

P: Casa, começa com a letra C, então FA CA. CA, presta atenção. Bia! Isso CA, porque seu C tá parecendo um A. [a estudante escreveu quando percebeu que era o 'Ca' da palavra casa].

Volta Beatrice

Es: Tia, tá certo, fada?

P: Fada? Certo. Bora agora...

Es: Tia, o que é isso aqui?

P: Isso aqui? Isso é uma fivela, fivela. Ai você coloca o número três, circula, coloca aí, Fi.

Es 2: Oh tia, por que tem inveja em cima e inveja em baixo?

...

P: Cadê? [Volta pra Beatrice].

P: Fi ve...

Es: Como é vé?

P: Você quer saber como é VE, procure ali ó, ali tem o alfabeto, procure a letra V.

Es: Qual é v.

P: V de Vaca!

Aula 01, Docente B.

No extrato acima percebemos que a professora estabelece múltiplas interações. Ela orienta alguns estudantes que estão com uma atividade que tem objetivo diferenciado e estão em diferentes estágios de resolução da atividade, ao mesmo tempo em que tira dúvidas dos demais estudantes. Vale ainda lembrar que a estudante envolvida na interação acima estava em processo de consolidação das propriedades do sistema de escrita. Ela sabia que as letras marcam a pauta sonora das palavras, sabia que as sílabas podem ser formadas por mais de uma letra, contudo ainda esquecia como se grafava certas letras, realizava troca de letras e omissões.

Ainda dentro do objetivo de reconhecimento de letras e sílabas, a docente B estabeleceu interação com outra estudante. Que também se encontrava com hipótese de escrita silábico-alfabética.

Para Jenilse

P: Você vai circular todas as figuras que começam com essa letra aqui (G) depois vai escrever o nome da figura.

Volta para Jenilse

P: Vamos mudar isso aqui. Tá certo? Primeiro, o que é isso aqui?

Es: Gato.

P: Ga....

P: Veja mesmo, venha aqui, aqui. Eu já disse que você, você tem que escutar o que você fala.

P: Você fala como, o que é isso aqui?

Es: Gato.

P: Gaaaato. O que tá escrito aqui? Que letra é essa?

Es: J.

P: Já, é?

P: Que letra é essa?

Es: G.

P: Que letra é essa?

Es: A.

P: G com A faz como?

Es: Já.

P: Ga. Isso não é um gato? Então G com A, faz GA.

P: Como é que você escreve RE? Você tem que escutar o que você fala. Jenilse, veja mesmo, você tem que escutar o som que sai da sua boca. Você fala, gato, GA TO. Como é que você escreve GA RE? Não pode Jeniffer, tem que ter calma. Outra coisa, bora ver aqui... isso é uma?... GAAA RÁ... [se referia a garrafa].

Aula 1, Docente B

A docente vai alternando sua atenção entre os estudantes, na busca por fazê-los refletir e auxiliá-los na resolução da atividade xerocada que ela trouxe para eles.

Na interação acima percebemos que a professora enfatiza para a estudante a relação do som com a letra. Chamando sua atenção para a letra, e com a junção das letras, chama a atenção para o som da sílaba. Esse movimento ocorre com a estudante do primeiro trecho citado (Beatrice), contudo de forma menos enfática, tendo em vista que a docente não chega a dizer o som da sílaba, e se restringe a fazer a estudante refletir. Para essa diferença, levantamos a hipótese de que por se tratar de uma correspondência grafofônica relativa a uma convenção ortográfica contextual, que traz dificuldades mesmo para crianças em fase alfabética de escrita, a docente considerou necessário explicitar os fonemas representados pela sílaba, em comparação com as hipóteses levantadas pela criança (letra J). O aspecto que chama nossa atenção é a observação da docente para que a estudante ‘escute o que fala’, como se a relação entre sons da fala e a escrita fosse uma relação um a um, sem irregularidades ou convenções contextuais, ou seja, salientamos que o valor sonoro das letras podem ter favor posicional, como é o caso do ‘g’ e que há irregularidades e marcas das variações linguísticas. Seria interessante trabalhar outras palavras com escrita semelhante resultante do mesmo tipo de convenção, pois apenas chamar atenção para a ‘escuta do que se fala’, não geraria – e provavelmente não gerou – o aprendizado esperado.

A aula 02 da referida docente se inicia com a escrita da rotina no quadro e segue com a leitura deleite realizada pelo estagiário que acompanha o estudante com DTAH e a estudantes com paralisia. Em seguida, a docente realizou a correção da atividade de casa sobre o significado de palavras. Concluída a correção, a docente realizou uma atividade de leitura (letra da música: Foi na loja do mestre André – Galinha Pintadinha). Ela chamou todos os estudantes à leitura, para a qual se sentiram bastante motivados e participativos. A atividade seguinte, também presente no LD, trazia um resumo, em duas laudas, da história ‘No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos’, de autoria de Ruth Rocha. A docente chamou os estudantes à leitura, como vemos abaixo.

A professora chama Andreza, estudante alfabética (mas não alfabetizada), mas que apresenta troca e ausência de letras na escrita.

P: Vamos lá! Andreza, que letra é essa?

Es: T.

P: E a outra?

Es: i.
 P: Como é que faz?
 Es: TI.
 P: E depois?
 Es: N.
 P: E depois...
 Es: H.
 P: E depois...
 Es: A.
 P: N, H, A faz como?
 Es: NHA.
 Estudantes: nha.
 P: Bora lá, qual a primeira sílaba?
 Es: TI.
 P: E a segunda?
 Es: NHA.
 P: Que palavra é essa?
 Es: TINHA.
 P: Tinha. Bora...
 Es: Tinha na... me... mesa... to... tomate.

Aula 02, Docente B.

O livro conta a história de uma criança que come tudo que passa nas propagandas da televisão, até que os amigos começam a caçoar dele. Então, ele vê o anúncio de um produto para emagrecer, compra, emagrece, mas passa mal. Após a leitura, o LD trazia algumas questões de compreensão do texto. A docente contextualiza o motivo de os colegas do personagem principal terem colocado o referido apelido nele e como ele se sentiu incomodado por isso.

O exemplo acima mostra como a docente ajudou os estudantes que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita. Ela os levava a pensar sobre as possibilidades de leitura da junção das letras. Além de contribuir para o desenvolvimento da leitura, a docente contribuiu para que os estudantes refletissem sobre a escrita.

A condução adotada na aula 02 se repetiu na aula 03. Essa aula se iniciou com a contagem, realizada por dois estudantes, dos meninos e das meninas presentes. Em seguida uma terceira estudante realizou a chamada a partir dos nomes que compunham a turma e que estava colada na parede. Após esse momento, verificou-se, no calendário colado na parede, o dia da semana. A leitura deleite do dia foi do livro as fábulas de Esopo, a história: O avarento e seu ouro. Na sequência, a docente passou algumas questões para que os estudantes respondessem.

Para responder a letra B do sétimo, era preciso identificar como as falas dos personagens estão

indicadas ao leitor.

P: Como é que eu sei que aqui é a fala do personagem?

Es: Travessão.

P: Aí na fala do personagem tem um travessão?

Es: Tem.

P: Então coloque, com um travessão, a resposta.

P: O travessão está no começo, no meio ou no final da frase?

Estudantes: No começo.

Es: Oh tia, travessão é com dois s?

P: São.

Es 2: e o tra?

P: Tra, como é o tra?

Es: T A.P: Como?

Es: T A.

P: Como se escreve?

Es: T R A. [Jenilse].

Aula 03, Docente B.

O objetivo da atividade não era a apropriação do sistema de escrita. Mas vemos que a docente, diante da dúvida do estudante, aproveita para estimular que pensem e cheguem à resposta, por meio da devolução da pergunta para os estudantes. Essa forma de lidar com a dúvida dos estudantes se repetiu em outras aulas, como na aula 07. Nessa aula, a atividade em questão tinha por objetivo a produção de um anúncio de venda ou de compra de algo. Diante dessa demanda, um estudante apresentou dúvidas quanto à escrita de uma palavra, como se pode ver a seguir.

Os estudantes conversam entre si sobre como se escreve Chevrolet.

Es: Oh Tia, Chitole?

P: Chitole? Sei não.

Es 2: É Chevrolet! (risos)

P: O nome é Chitole, é?

Es: Ah Chevrolet!

P: Che, como é que se escreve?

Es: C H E.

P: Como é Vro?

Es: É... V R O.

P: Muito bem!

Aula 07. Docente B.

Ao agir dessa forma, além de estimular a reflexão de forma coletiva, indiretamente a docente B estimulava os alunos se ajudarem, tendo em vista que diante da dúvida de um, todos pararam para refletir para solucionar a demanda daquele colega de classe. Retomaremos os dados da aula 07 na seção seguinte.

Na aula 05, os estudantes vivenciaram a chamada dos presentes por uma estudante, em seguida se realizou a correção da atividade de casa. Na sequência, vivenciaram uma atividade com encarte. A docente trouxe uma atividade como se fosse um encarte de supermercado. Nessa, existiam dois personagens olhando o encarte de dois supermercados e comparando os preços. Ela chama alguns estudantes à leitura, dentre os quais alguns que não tinham consolidado a apropriação do sistema e os ajuda.

A docente chama alguns estudantes à leitura, incluindo os que ainda não se apropriaram do sistema de escrita e chama a atenção para a junção das letras e o som da sílaba.

P: Vamos lá, todos olhando para a história em quadrinho. Que gênero textual é esse?

Es: Quadrinho.

Es 2: História em quadrinho.

P: Vamos ler? (A docente lê em voz alta com a turma) a medida que vai lendo, problematiza o texto com as perguntas da atividade das crianças.

Em alguns momentos, ela pede para que apenas um estudante leia.

P: Vamos lá, Kauany, que letra é essa?

Es: M.

P: M com A forma que som?

Estudante fica tentando tenta falar a sílaba.

P: Presta atenção no som que sai da sua boca. Vamos juntar? M com A forma que som?

Es: MA...

P: E depois do MA vem o quê?

Es: E.

P: Então, forma que palavra? ... MA... MÃE. P R E faz que sílaba?

Es: PRE.

P: e C I.

Es: CI.

P: E S A?

Es: SA. PRECISA. Fica PRECISA.

Aula 05. Docente B

Existiram dois momentos nessa atividade, no primeiro momento a docente trabalhou a fluência leitora dos estudantes que já liam e alguns que tinham dificuldade por não ter consolidado a apropriação do sistema de escrita, ela orientou a leitura a partir da indagação de como se pronuncia certas sílabas. No segundo momento, ela trabalhou, dentro do componente de matemática grandezas e medidas, as unidades de peso. Na aula 07 existiu a produção de um anúncio, por isso exploraremos essa aula na seção seguinte.

A aula 08 se iniciou com a leitura deleite realizada pelo estagiário que acompanhava os estudantes com necessidades especiais. Em seguida a docente realizou um ditado.

O ditado foi realizado com palavras diferentes para alguns alunos.

P: Posso começar?

Eduarda, bota a data lá!

A primeira palavra é ANIMAL. Menos Jenilse, Beatrice e Felix. Para vocês eu vou colocar outra palavra.

Para Jennifer, Beatrice e Felix a primeira palavra é BOLA.

Minha gente, escreva como sabem!

A segunda palavra é BRASIL.

Es: Tia, é com letra minúscula, ou maiúscula?

P: BRASIL é nome de que?

Es: País!

P: Sei não, viu! Eu não vou nem dizer. Escrevam do jeito que vocês souberam! Não e perguntem se e com N, M... Vamos lá continuando?

P: A segunda palavra para Jenilse, Beatrice e Felix é BONECA.

A terceira palavra é DESMATAMENTO.

Es: Tia, e para escrever o número 10, ou a palavra dez?

...

Aula 8, Docente B.

Percebemos que o ditado envolveu os estudantes e foi uma atividade que elas gostaram de realizar. Dado a proximidade no final do ano letivo, esse ditado serviu para que a docente diagnosticasse os níveis de apropriação do sistema de escrita pelos estudantes. Por outro lado, o ditado, nessa turma, mostrou ser uma atividade que levou os estudantes a refletirem bastante sobre a escrita para poder notar as palavras de forma correta, dado o envolvimento que a turma mostrou. O ditado poderia servir nesse contexto de final de ano, ou em outro, como elemento de aprendizagem. A docente poderia ter realizado uma correção coletiva, solicitando que os estudantes dissessem como escreveram e ela iria escrevendo no quadro ao final eles poderiam escrever cada palavra acima da sua e marcar o que errou na escrita da palavra. Uma segunda possibilidade seria realizar a correção individual dos escritos dos estudantes que apresentaram alguma omissão ou falta de relação letra-som, nessa ela poderia passar outra atividade para o grupo, enquanto todos realizam, ir chamando os estudantes para que lessem o que escreverem a refletissem se existia algo faltando na escrita.

A aula 10, a docente B docente realizou uma atividade sobre substantivos próprios/comuns e sobre singular/plural. Em meio a essa atividade a docente toma a decisão didática de chamar os estudantes para escreverem suas frases no quadro,

para que todos vejam e corrijam coletivamente, nesse momento faz mediações específicas chamando atenção para aspectos da escrita.

P: Minha gente, o que Maria Eduarda escreveu aí?
 Es: A boneca é bonita.
 Es: Não, ela não escreveu assim não. Ela escreveu A BUNECA É BUNITA.
 P: O que é que está faltando aí?
 Es: Falta o E.
 Es: Falta o O.
 Es: Falta o I.
 Es: É BO. Não é BU.
 P: Todo mundo olhando para lá! O que está faltando?
 Es: Um acento.
 Es: Um ponto final.
 P: E tem acento ali? O B Tá no meio da frase. BONECA, é nome de pessoas ou de objetos? O B é maiúsculo ou minúsculo?
 Es: Minúsculo.
 Es: Tia, deixa eu ir?
 P: Minha gente vai todo mundo. Senta! Vamos lá, deixa Pedro terminar.
 Es: Pode ser eu agora, Tia?
 (...)
 P: *Vamos ver o que está faltando aqui. A MALA É XIGE.*
 Es: Aqui isso é um E.
 P: Aí o E tem um acento.
 Es: Aqui bota QU.
 P: O que é que está faltando?
 Es: QUE.
 P: Joanes, Felix, Beatrice, olhando para o quadro.
 Tá faltando?
 CHIQUE É com X ou CH?
 P: C-H-I...
 Vamos, apague!
 C de casa, H de homem. I, QUE. Não é G não. É Q de queijo Andreza. Eu nunca vi tanta demora para Heitor e Andreza fazer isso.
 Pronta Andreza!
 Vamos lá! Primeiro vamos ver o de Heitor.
 O MENINO TEM A CAMISA PRETA E O CHORTE AZUL.
 P: O que é que está faltando aqui? Tem alguma coisa para consertar? Joanes, olha para o quadro. Tem alguma coisa aí que a gente pode consertar?
 Es: Não.
 P: Tem certeza?
 Es: Ninguém sabe.
 P: Aqui O MENINO começa com letra maiúscula ou minúscula?
 Es: Maiúscula.
 P: Short é com CH ou com X?
 Es: Como é que a senhora sabe, se a senhora não Sabe nada em inglês?
 Professora sorri...
 P: Oh, mulher, é questão de palavras que a gente usa no nosso dia a dia.
 O que é que está escrito aí dona Beatrice ?
 O GATO É FEIO
 C: Tá faltando o A.
 P: Quando falamos GATU, nós escrevemos o O no lugar do U. Apague!
 Eita que zoada! Vamos minha gente, olhando aqui o que está faltando mais?
 Es: O.
 P: Palmas para Yuri. Palmas para Bia. Para Heitor. Vamos para a frase de Joanes.
 Vamos para a frase de Mayra

A docente B chama a atenção dos estudantes, sobretudo, para questões relativas a ortografia. Destaca-se também seus pedidos para que os estudantes que ela sabia que não tinham domínio do SEA, prestassem atenção. Outro aspecto que se destaca no trecho, é a convocação para que uma estudante com hipótese de escrita silábico-alfabética viesse ao quadro apresentar sua resposta. Tal ação propicia a reflexão coletiva para identificar o que está faltando na escrita, como também evidencia para os estudantes que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Consideramos que essa ação aumenta a confiança dos estudantes em processo de apropriação podendo dazer com que se arrisquem mais, o que pode contribuir para que abandonem progressivamente as hipóteses mais iniciais acerca do sistema de escrita e cheguem à consolidação de suas aprendizagens sobre esse sistema.

Percebemos que a docente B, na maioria das aulas, explorou oralmente e de forma recorrente aspectos relacionados ao Sistema de Escrita Alfabética. Chamou atenção, sobre tudo, para as relações letra som e aproveitou os questionamentos dos estudantes em momentos de escrita para fazê-los pensar sobre a notação alfabética.

Quadro 12: Atividades e conhecimentos sobre o SEA docente B

Atividade	Quantitativo de aulas que ocorreram	Que conhecimentos propiciaram
Identificação de figuras que tem nome que começa com determinada letra	1	Palavras diferentes compartilham letras e sílabas; som inicial.
Troca de número do meio da palavra, por letras conforme tabela de correspondência	1	Uma letra pode se repetir no interior da palavra; distintas palavras compartilham letras.
Leitura	4	As letras notam a pauta sonora das palavras.
Texto lacunado	1	A puta sonora pode ser representada por sílabas que contém letras.
Chamada dos presentes por um estudante	2	As letras notam a pauta sonora das palavras.

Palavras lacunadas	1	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas que pronunciamos.
Composição da sílaba inicial	1	A pta sonora pode ser representada por sílabas que contém letras.
Ditado	1	As letras tem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos.
Escrita de frases	1	A pta sonora pode ser representada por sílabas que contém letras; além das letras, na escrita de palavras podem ser usadas marcas (acentos) que podem mudar a tonicidade das letras.
Total	13	

O quadro acima resume as atividades realizadas nas aulas da docente B. A partir dele e dos extratos acima focalizados, percebe-se que a docente levou para suas aulas uma diversidade de atividades que visavam promover a alfabetização, ao mesmo tempo em que aproveitava o andamento de outras atividades, que não tinham esse objetivo em específico, para tirar dúvidas e fazer os estudantes refletirem sobre o sistema alfabético de escrita.

Seguiremos explorando os dados das aulas 04 e 07. Como visto no quadro no início dessa seção, foi nessas aulas que ocorreram produção de textos escritos, tais produções serão abordadas no subtópico que segue.

6.2.1 Ensino de produção de textos e suas interfaces com o SEA

Registramos duas atividades de produção de textos nas aulas realizadas pela docente B. O primeiro, como exposto anteriormente, ocorreu na aula 04. Essa aula teve seu início com a chamada realizada por um estudante, a contagem dos meninos e meninas por outros dois estudantes e a escrita da rotina no quadro. A docente então realizou a correção da atividade de casa passada no dia anterior e solicitou que os estudantes lessem o reconto que escreveram da história 'O avarento

e seu ouro'. Em seguida, a docente trouxe uma atividade sobre a Proclamação da República. Passadas essas atividades, trouxe outra, também xerocada, e explicou, conforme pode ser lido do trecho a seguir.

A professora pede que uma estudante entregue aos colegas a atividade xerocada com uma história em quadrinhos em branco.

- (01) P: Vaja mesmo, aqui vai ser uma...
 (02) Es: História.
 (03) P: Então, a história começou como?
 (04) Es: Oi Marcos, o que você está lendo?
 (05) P: Oi Marcos, o que você está lendo?
 (06) Es: Um livro muito interessante!
 (07) P: Aí, o final vocês vão terminar.
 (08) Es: Um livro...
 (09) P: Vocês é que sabem...

Após algumas orientações individuais sobre nome, data e outros, a professora volta ao grande grupo, pois um estudante apresentou dúvidas sobre como continuar a história.

- (10) P: Aqui, minha gente, aqui, quem é que está conversando?
 (11) Es: um menino e uma menina.
 (12) P: Um menino e uma menina. Eles estão... como é o nome do menino?
 (13) Estudantes: Marcos.(14) P: Marcos, então, vocês podem dar o nome a menina.
 (15) Es: Maria!
 (16) P: o nome que vocês quiserem. Quando a menina chegou Marcos estava onde?
 (17) Estudantes: lendo um livro.
 (18) P: lendo um livro. Então, oi Marcos, o que você está lendo?
 (19) Es: Um livro sobre as cores.
 (20) Es 2: Um livro sobre obras de arte.
 (21) P: aí depois a menina faz outra pergunta a... e ele responde. Depois vocês vão continuar como se vocês tivessem conversando com o coleguinha, o coleguinha estava com o livro e você pergunta, que livro é esse, o livro fala sobre o quê?
 (22) Es: Treinamento.
 (23) Es 2: Capoeira.(24) Es 3: Amor, carinho.(25) Es 4: Obediência.(26) Es 5: Várias coisas.
 (27) Es: Treinamento ninja.
 (28) P: Aí, quando Marcos falou sobre o livro, ela achou interessante?
 (29) Es: Sim... Não [faz voz de coro]
 (30) P: Achou, porque ela disse, quando terminar de ler você me empresta. Pronto, é isso que vocês vão fazer.
 (31) Es 2: Tô ligado, tia!
 (32) P: Cuidado pra não levar choque!

A professora faz orientações individuais para ajudar os estudantes a criarem a história, na escrita de palavras [ex. nha, bola, ajuda].

A professora chama quem foi terminando para ler sua história na frente para a turma. [Dalila, Ygor, Helton, Karina, Alicia, Yfrain, Jenilse (sil-Alf), Maria Edina, Adriobaldo, Beatrice (sil-alf); (33) Vamos Rhyam (pré-sil), você olhando os quadrinhos e dizendo a história), Joanes.]
 A professora dizia muito bem e o nome do estudante. Depois pedia palmas após cada apresentação

A atividade era formada por cinco quadros, sendo quatro menores e um quinto, maior, retangular, por último. Contava com ambientação no primeiro e no último quadro, nos demais, apenas os personagens (duas crianças) e seus respectivos balões. Existiam falas prévias no primeiro e no penúltimo balão do último quadro. Entendemos que estes trechos serviam de mote para que o estudante pensasse no restante da história.

Temos a hipótese de que esse tipo de atividade já era conhecido por boa parte dos estudantes. A maioria levantou ideias de como desenvolvê-la, alguns poucos hesitaram devido a dúvidas sobre o que escrever ou como escrever e a docente não se despendeu por demasiado tempo em explicações. No geral, a atividade foi simples, no sentido de que era de fácil entendimento e resolução. Vemos que a docente não adentrou nas características do gênero, como os possíveis tipos de balões, as expressões faciais e outros.

Ela explicou brevemente e ajudou os estudantes no que chamamos anteriormente, segundo Silva e Melo (2007), de geração de conteúdo. Diante de uma nova demanda de escrita, alguns estudantes podem ter tido uma gama enorme de conteúdos a serem ditos e sentiram dificuldade em escolher um ou expressá-los ou não tiveram nenhuma ideia. Então, devolveram a demanda para o outro experiente mais próximo que, enquanto professora, ajudou-os a refletir sobre o que escrever (a partir da linha 10 do diálogo). Nessa linha, ela chama a atenção para quem são os personagens. Na linha 16, volta a atenção dos estudantes para o contexto em que acontece a interação. Na linha 21, a docente faz o que vamos chamar de espalhamento contextual, a docente faz com que os estudantes reflitam como se estivessem no contexto interacional proposto pelo gênero estudado.

Outro ponto que nos chama a atenção foi a ação docente (linhas 28 e 30) em não estimular mais para que os estudantes inferissem, a partir da última fala da personagem, se ela teria achado o livro interessante, diante da fala que os estudantes deveriam criar, ou seja, diante da fala da personagem “Quando terminar de ler, você me empresta?”. Esperava-se que os produtores da história criassem um enredo em que os dois personagens concordassem que o livro era interessante.

Com essa forma de condução da atividade, a docente contemplou crianças com diferentes níveis de conhecimentos acerca dos aspectos gerais da produção de texto, como geração de conteúdo e reflexão sobre o contexto de produção. A docente estimulou a interação colaborativa entre os estudantes e os motivou com a atividade (linhas 19 à 27), alguns (linhas 20, 23 e 22, 27) evidenciaram estarem, a

partir dessa interação com a docente, refletindo sobre os conteúdos a escrever. Os estudantes que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita, participaram nesses momentos. Como poderá ser visto nos exemplos a seguir.

Figura 06: Produção de texto escrito (História em Quadrinhos).



Figura 07: Produção de texto escrito (História em Quadrinhos).



É válido lembrar que tanto a estudante Jenilse, quanto a estudante Beatrice escreviam com hipótese silábico-alfabética de escrita. Além dessas estudantes, havia outros que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita; eram Rhyam e Helena. Contudo, tais estudantes não conseguiram concluir a atividade proposta. Registramos nas interações anteriormente expostas a participação da estudante Jenilse (linha 25). Os demais estudantes não se envolveram diretamente

na interação. Ao final, a docente chamou os estudantes para que fossem à frente ler o que tinham produzido para a turma. Beatrice não desejou participar desse momento, a estudante Jenilse, foi à frente realizar a leitura.

Em linhas gerais, nessa atividade de produção de texto da aula quatro, percebemos que os estudantes eram familiarizados com o tipo de atividade, a docente não se deteve em dar muitas explicações sobre a sua resolução, não chamou atenção para as características do gênero história em quadrinhos. Talvez justamente por os estudantes já estarem familiarizados com o gênero. Ela atuou diretamente na geração de conteúdo a escrever, estimulou a participação dos alunos por meio do diálogo acerca do que escrever, fez o que chamamos de espelhamento contextual, fazendo, dessa forma, com que os estudantes se vissem naquela situação e pensassem no conteúdo a ser dito. Não promoveu diretamente a participação dos estudantes que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita, mas por meio dos diálogos estabelecidos com o grupo, uma estudante que ainda não tinha se apropriado do SEA fez uma fala sobre o que estava sendo debatido. Ao final chamou os estudantes para que apresentassem o que produziram, o que é positivo para a aprendizagem deles. Dos quatro estudantes em processo de alfabetização, dois concluíram a atividade, o que nos faz levantar algumas hipóteses. É provável que isso tenha ocorrido, devido à dificuldade docente em envolver os estudantes numa atividade que demanda um conhecimento que eles ainda não consolidaram, ao mesmo tempo em que, os dois estudantes podem ter se sentido envergonhados por não saberem fazer o que foi solicitado.

Um pouco diferente da aula 04, na aula 07, a docente B, após corrigir a atividade de casa do dia anterior, distribuiu um anúncio de um medicamento para os estudantes e pediu para que lessem. A docente chamou vários deles para lerem e relerem o que o colega já havia lido em voz alta. Os estudantes que ainda não tinham consolidado a apropriação do sistema receberam os anúncios, contudo a docente não os chamou para tentar ler ou explorar o que entendiam daquilo, a partir das imagens ou da leitura dos colegas. Eles receberam uma atividade xerocada de matemática, pois como dito no capítulo anterior, estavam em processo de apropriação do SND.

Após as várias leituras, a docente escreveu a atividade de classe no quadro da seguinte forma:

1. Qual o título do texto?
2. Qual o nome do medicamento?
3. Para que ele é usado?
4. Como se deve usar o medicamento?
5. O que é o que é que anda com os pés na cabeça?
6. Escreva um anúncio.

- (01) P: Agora cada um vai criar um anúncio. Cada um vai criar o seu, pode ser Qualquer coisa vendendo uma casa, pode ser comprando, alugando.
- (02) Es: Oh tia, pode ser até um anúncio que eu faça no Maxi?
- (03) P: Pode ser. Pode ser qualquer coisa. Agora, prestando atenção, tem que ter...
- (04) Es: Tia, posso escrever esse?
- (05) Es 2: Claro que não, esse é o anúncio de Tia.
Foi orientar o estudante Felliberto sobre a atividade de Matemática.
- (06) Es: Tia, posso desenhar?
- (07) P: Não. Quero que faça o anúncio.
- (08) Es: Então, vou desenhar no anúncio.
- (09) P: Primeiro...
- (10) Es: Hein Tia?
- (11) P: Minha gente, olhem, não é pra passar o dia todinho desenhando, não.
- (12) Es 3: Então pode desenhar, é?
- (13) P: Não. Primeiro faça o anúncio. Se não vocês vão passar o dia todinho desenhando. Faça o anúncio, depois eu vejo o desenho.
- (14) Es: Tia, já coloquei. Um dia eu comprei um carro.
- (15) P: Mas tem que dizer, Felix, como era o carro, por quanto você comprou.
- (16) Es2: Tem que dizer o preço, o ano.
Volta a orientar a atividade de matemática.
- (17) Es: (Joanes)Tia, parque Dona Lindu, é junto ou separado.
- (18) P: Parque, é uma palavra. Dona, é outro palavra e Lindu, é outra palavra.
Minha gente, nós falamos as palavras juntas, mas, quando vamos escrever, elas são separadas. Tem que respeitar o espaço entre uma e outra.
- (19) P (corrigindo): Vende-se um apartamento (vírgula) com três quartoS (vírgula) duas varandas, cozinha...
Gente, quem for vender tem que colocar o preço e o local.
- (20) Es: Eu comprei!
- (21) P: Comprou o carro onde? Qual o local? Qual foi o preço?
- (22) Es: já botei! Foi dez mil conto, boy!
- Os estudantes conversam entre si sobre como se escreve Chevrolet.
- ...
- (23) P: o que é isso aqui? Oi...
- (24) Es: Vai ter...
- (25) P: Vou ter? É V A I, T E R uma roda de capoeira. Capoei.. R A. No parque Dona Lin, como é Lin?
- (26) Es: Li
- (27) P: L I N. Será dia 27 às 07h ponto.
- (28) P: Venha comprar na Paraíba. Paraíba é nome de quê? Então, que letra usamos?
- (29) Estudantes: Maiúscula.
- (30) P: Ei, tão esquecendo de colocar o nome. Quem está vendendo? Como é que vocês vão vender alguma coisa sem colocar o nome, o local, o que tá vendendo, o telefone.
- (31) P: Vamos Yure, o que tem aqui?...
- (32) Es: eu comprei um carro por dez mil e...
- (33) P: Cadê o anúncio. Aqui você diz que comprou por dez mil. E... você tá vendendo?
- (34) Es: É, estou vendendo.
- (35) P: Vai ter que refazer.

- (36) P: Ygor, terminou, num foi? Traga. Eu quero, vendi Ycaro uma moto ninja por dez conto (10 reais).
- (37) Es 2: Oxi, uma moto dessa é mais que isso.
- (38) P: Deixe. A moto é dele, ele vendo por quanto ele quiser.
- (39) Es 3: Eu dou dez reais, agora!
- (40) P: Eu quero vendeR Ygor, é? Tá dando a entender que você quer vender Ygor. Vendo uma moto ninja por dez contoS. Né melhor colocar reais, não?
- (41) Es: É!
- (42) P: Ponto. Falar com Ygor, número... aí coloca o telefone.

Conforme os estudantes terminam a atividade, a docente pede para que revisem e leiam sua produção para a turma.

Aula 07, Docente B

A docente iniciou a atividade pedindo que os estudantes lessem um anúncio e respondessem questões. Enquanto o grupo maior respondia as cinco primeiras questões, a docente mediava uma atividade de Matemática com os alunos que ainda estavam se apropriando do SEA. Entre as questões, a sexta solicitava a construção de um anúncio e, nessa etapa, a docente passou a realizar interações constantes com o grupo sala ao passo que orientava outros durante a realização da atividade de Matemática.

O comando da sexta questão é direto, não apresenta explicações de como os estudantes devem construir o texto. Temos por hipótese que a docente esperava, diante das questões 1 a 4, que os estudantes percebessem algumas características do gênero em questão e o desenvolvessem, ou ainda, ela deixou para realizar explicações individualmente acerca da estrutura do gênero e do texto, como ocorreu.

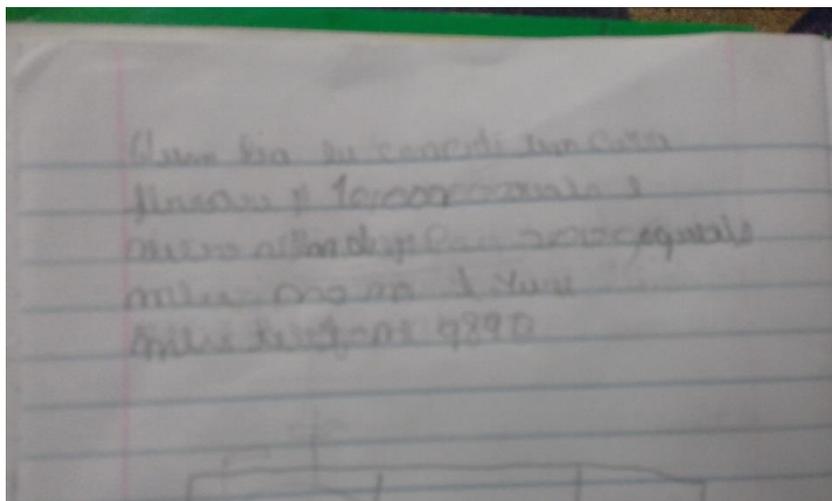
Já na linha 03, a docente iniciou a explicação sobre o que o anúncio teria que ter, mas logo foi interrompida. Então, não explicitando o que o anúncio tem ou deveria ter desde o início, a docente vai interagindo, por vezes, repetindo, por vezes acrescentando informações acerca da estruturação do anúncio.

Outro aspecto que consideramos de bastante relevância para o desenvolvimento dessa produção foi a delimitação do suporte de circulação do anúncio. Poderia se pensar em um outdoor, em ônibus metropolitano, imagem para redes sociais, um classificado de jornal. Essa delimitação poderia resolver a questão do uso do desenho/imagem (06 à 13).

Registramos seis falas da professora para orientar sobre a composição (01, 03, 15, 19, 21 e 30). A docente iniciou dizendo que podia ser qualquer anúncio, vendendo, comprando ou alugando. Chama a nossa atenção o fato de anunciar uma compra, o que pode ter gerado alguma confusão na cabeça dos estudantes, pois

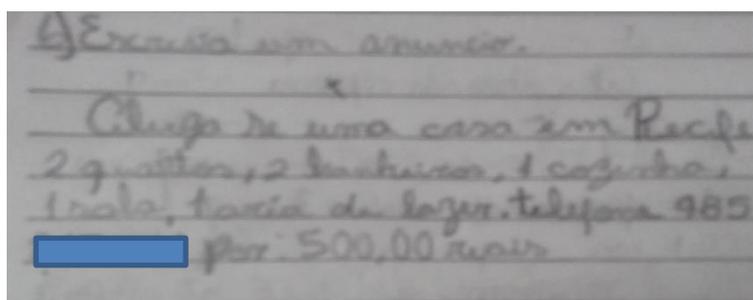
não se veem em circulação muitos anúncios de compra. O comando, dessa forma, fez com que um estudante iniciasse a produção do que deveria ser um anúncio de compra (14 e 20). Na sequência, a docente orientou acerca da necessidade de local e preço da compra (21), o que chama ainda mais a atenção, por ser o anúncio de uma compra já realizada e não de um interessado em comprar algo. Isso faz com que na interação seguinte (31 à 35), a docente acabe por mandar o estudante refazer, mas com o formato de venda. Ao final, a produção do estudante ficou como pode ser visto a seguir.

Figura 08: Produção de texto escrito (anúncio)



A produção do estudante ficou assim: “um dia eu comprei um carro ferrari \$ 10.000.00 reais e quero vender por... meu nome é... meu telefone...”. A dissonância da produção do estudante para o que se espera de um anúncio é o fato de conter o valor pelo qual foi comprado. A produção nos faz refletir sobre a importância de um comando claro, na forma escrita, assim como de uma reflexão mais consistente sobre o gênero. Na falta de elementos mais claros, a produção escrita do estudante, ainda que no todo houvesse um desenho, se aproximou mais de um anúncio de classificados, uma vez que existe um produto, o valor que se deseja vender, o nome e o telefone. As produções dos demais estudantes seguiram o mesmo padrão de informações, uns mais detalhados, outros menos, como pode ser visto no exemplo a seguir.

Figura 09: Produção de texto escrito (anúncio).



A produção acima seguiu todas as orientações expressas oralmente pela docente. Ela mostra o local, o preço, o telefone e o que está se anunciando. Como já exposto, tais elementos foram os focados pela docente. De maneira geral, as produções dos estudantes atenderam à forma composicional do gênero.

À medida que os estudantes diziam ter concluído a atividade, a docente pedia-lhes que revisassem para em seguida fazer a leitura para os demais colegas de turma. A docente dava um tempo para essa revisão, antes de chamar o estudante à leitura, contudo não se observou nenhum estudante realizar a ação de reler seu texto em silêncio para verificar e corrigir possíveis erros, eles aproveitavam esse tempo para conversar com um colega.

Como foi exposto, a docente B só realizou duas situações de produção de textos, que estão expostas no quadro a seguir, de forma resumida:

Quadro 13: Aspectos sobre produção de textos na turma da docente B

Atividade/ Aula	Gênero	Finalidade	Destinatário	Suporte Textual	Interface com SEA
Produção de HQ/ 4	História em quadrinhos	--	--	--	Realizou algumas intervenções individuais para orientar a escrita de palavras.
Produção de anúncio (classificados)/ 7	Classificados	Produzir um anúncio para comprar, vender ou alugar.	--	--	Tirou dúvidas sobre a escrita de palavras do anúncio.

O quadro XX revela que as produções de textos realizadas na turma do ano 3 foram escassas. Vemos que a docente, das dez jornadas de aula acompanhadas, realizou a produção em duas delas. Quando desenvolveu as produções, não levou

os estudantes a refletirem sobre aspectos relevantes para a produção de um gênero textual – tais como suas características, destinatários prováveis, finalidade do gênero e da escrita e suporte de veiculação do gênero. Na situação de produção de um anúncio, indicou a finalidade geral do gênero, sem delimitar a finalidade da situação específica de interação.

Um aspecto positivo ocorrido durante as produções foi a retirada de dúvidas acerca da escrita, ao mesmo tempo existe ressalvas, tendo em vista que houve momentos em que a docente antecipou a resposta aos estudantes, não os levando a refletir. Ainda assim, pode-se dizer que alguns conhecimentos foram mobilizados nas atividades, tal como está indicado no Quadro a seguir.

Quadro 14: Atividades e conhecimentos sobre produção de textos docente B

Atividade	Quantitativo de aulas que ocorreram	Que conhecimentos propiciaram
Produção de HQ	1	Gerar conteúdo a partir de índices presentes na HQ. Relação pauta sonora e letras.
Produção de anúncio	1	Finalidade do anúncio; estrutura do anúncio; relação som-grafia.
Total	2	

Enfim, como foi dito, a produção de textos escritos foi pouco explorada pela docente B, tanto no sentido de proposição de realização, quanto pela exploração de características dos gêneros de textos produzidos. Mas os dados mostraram que nesses momentos, a docente aproveitava a dúvida dos estudantes para fazê-los refletir sobre a relação som-grafia, e, quando realizava as correções individuais do que foi escrito de forma autônoma, também chamava a atenção dos estudantes para aspectos da relação som-grafia. Entre as duas produções, teve destaque a escrita do anúncio, pois nesse momento a docente realizou atendimentos individuais nos quais, a partir do já escrito pelos estudantes, explicava o que faltava e abordava a estrutura do gênero, sem explicitar que se tratava da estrutura do gênero para os estudantes que atendiam. Destacamos que os estudantes com apropriação mais elementar do sistema alfabético de escrita não participaram dessa produção. Contudo, consideramos que a docente atuou sobre a heterogeneidade de conhecimento dos estudantes, pelo fato de a produção envolver estudantes

alfabéticos, mas não alfabetizados, ou seja, estudantes que já compreenderam que a escrita é um sistema que nota os sons que pronunciamos e grafam a maioria das palavras que escrevem de forma adequada, mais ainda apresentando omissões e algumas trocas de letras. Com esses estudantes, a docente fez o atendimento no sentido de equalizar tais questões, ao passo que, com os estudantes alfabetizados suas ações de ensino se deram no sentido de explorar a estrutura do anúncio que hora se produzira.

Na seção que por hora se encerra, buscamos abordar as aulas em que os conhecimentos relativos ao SEA e a produção de textos, descrevendo como ocorreram e sinalizando que aprendizagens propiciaram. Adiante, analisamos se existiu interface entre esses dois elementos do saber. Identificamos que, no geral, as docentes trabalharam a relação letra-som a partir de atividades contextualizadas de produção de textos ou por meio de atividades específicas para a apropriação do SEA. Vimos ainda que as docentes exploraram as dúvidas dos estudantes sobre a escrita, com destaque para a docente B nesse aspecto, e realizaram atividades coletivas, mas com intervenções específicas para a promoção da apropriação do sistema, nesse aspecto teve destaque a docente A.

No tópico que se iniciará abordaremos as heterogeneidades contempladas nas aulas acompanhadas e as estratégias para tal.

6.3 O tratamento da heterogeneidade no ensino de produção de texto e SEA.

Tomando por eixo o ensino de produção de texto e do Sistema de Escrita Alfabética, vimos, até o momento, as atividades realizadas, os conhecimentos que abordaram e a forma de condução docente. No decorrer dessas atividades realizadas pelas mestras, observamos que além dos dois eixos já citados, suas ações deram conta de atender algumas heterogeneidades. No capítulo que se inicia teremos por norte tais heterogeneidades evidenciadas em campo. Diante disso, focalizaremos como entendemos cada uma das heterogeneidades abordadas em sala de aula, a partir dos dados produzidos. Abordaremos alguns exemplos e teceremos algumas reflexões. Dando sequência, adentraremos nas estratégias que as docentes lançaram mão para lidar com as heterogeneidades e seguiremos a mesma lógica. Conceituaremos minimamente as estratégias, traremos exemplos e teceremos algumas reflexões.

Longe se ter a ilusão de esgotar todas as possibilidades, a partir do estudo levantado sobre o tema, identificamos que a heterogeneidade pode se apresentar em muitos aspectos, o que nos fez adotar a nomenclatura no plural. Nesse sentido, identificamos quatro categorizações: heterogeneidades sociais e econômicas; heterogeneidades relativas à Educação Especial; heterogeneidades de percurso escolar; heterogeneidades individuais. O quadro abaixo relaciona as atividades desenvolvidas pelas docentes às heterogeneidades descritas anteriormente.

Quadro 15: Tipos de heterogeneidade contemplados

	Categoria	Subcategoria	Docente A	Docente B
1	Heterogeneidades sociais, econômicas	1.1 Étnico-racial	--	01
1	Heterogeneidades sociais, econômicas	1.5 Religiosa	01	--
2	Heterogeneidades relativas à Educação Especial	--	--	--
3	Heterogeneidades de percurso escolar	3.3 Nível de conhecimento	19	12
4	Heterogeneidades individuais	4.2 Comportamentos individuais (tímida, desenrolada..)	--	01
4	Heterogeneidades individuais	4.6 Características físicas	01	01

Como apresentado no capítulo 5.6, as heterogeneidades sociais e econômicas mapeadas na pesquisa sobre heterogeneidade e alfabetização coordenada por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Pessoa contavam com sete subcategorias, eram elas: 1.1 Étnico-racial; 1.2 Gênero; 1.3 Orientação sexual; 1.4 Classe social; 1.5 Religiosa; 1.6 Região (campo X cidade; regiões geográficas do país); 1.7 Geracional. No Quadro acima é possível verificar que dessas sete, apenas dois tipos foram abordados, um tipo por cada docente.

As heterogeneidades relativas à Educação especial listadas na referida pesquisa também foram subdivididas em sete subcategorias: 2.1 Deficiência intelectual; 2.2 Deficiência física; 2.3 Deficiência visual; 2.4 Deficiência auditiva; 2.5 Deficiência múltipla; 2.6 Transtorno Global do desenvolvimento; 2.7 Altas habilidades. Nas jornadas de aula observadas, as duas docentes não abordaram, seja por meio de atividades específicas ou a partir de ações que remetessem a tais aspectos.

As heterogeneidades de percurso escolar, segundo os dados descritos no capítulo 5.6 abarcaram: 3.1 Nível de escolaridade; 3.2 Idade; 3.3 Nível de conhecimento; 3.4 Tipos de conhecimento. Vê-se no quadro que as atividades desenvolvidas por ambas as docentes, deram conta, sobretudo, da heterogeneidade

de percurso escolar, no que diz respeito aos níveis de conhecimentos dos estudantes, o que não causa surpresa, tendo em vista que, em sala de aula, espera-se que o maior quantitativo de ações se deem no sentido de construir conhecimento e, como veremos mais adiante, as docentes, conhecedoras dos saberes que seus estudantes dominam e não dominam, conduziam as atividades de forma a atender as diferentes necessidades de conhecimento dos educandos. Na turma multisseriadas havia, em decorrência da organização das enturmações no campo, heterogeneidade de nível de escolaridade e idade, mas a docente não organizava as atividades em função desse tipo de heterogeneidade e sim das diferenças quanto ao nível de conhecimento.

No que se refere às heterogeneidades individuais, a pesquisa anteriormente citada indicou seis subcategorias: 4.1 Ritmos de aprendizagem; 4.2 Comportamentos individuais (tímida, desenrolada..); 4.3 Experiências e trajetórias individuais; 4.4 Contextos familiares (estrutura familiar); 4.5 Valores individuais e familiares; 4.6 Características físicas. Nas práticas das duas professoras aqui investigadas foram consideradas as características físicas e comportamentais.

A seguir abordaremos ponto-a-ponto, as heterogeneidades tratadas pelas docentes em suas aulas.

6.3.1 Heterogeneidades sociais e econômicas

Tratar de heterogeneidades sociais e econômicas dá margem, como visto em capítulo anterior, à abordagem de diversidades presentes na sociedade. Os estudos teóricos mostraram sete ramificações para essa categoria. Os dados produzidos nas aulas observadas evidenciaram que cada docente, por meio da atividade realizada, abordou, uma “tipificação” da heterogeneidade social.

A subcategoria 1.1 heterogeneidade étnico-racial refere-se às diferenças entre os grupos de pessoas quanto à etnia. Na situação observada o foco foi, sobretudo, entre os não brancos e os brancos. De maneira geral, poderia se referir a povos com diferentes costumes e tradições, podendo esses povos ter, ou não, origens distintas ao longo da história e terem passado ou estarem passando por períodos em que foram, ou são, subjugados por outros povos por considerá-los inferiores por possuírem costumes, tradições, origens e ou cor de pele diferente.

Tal aspecto foi abordado pela docente B, que realizou uma atividade que propiciou a reflexão sobre os direitos das pessoas negras. O extrato a seguir revela um pouco da atividade realizada.

No contexto do mês da consciência negra (novembro) a docente trabalha algumas questões relacionadas aos negros. No dia anterior a aula em questão, a docente passou um texto sobre a escravidão e a libertação dos negros, seus direitos e deveres. Uma das questões sobre o texto falava dos direitos e, nesse momento, é falado sobre igualdade.

P: Qual foi a quarta?

Aluno: A quarta foi... *Quais são as coisas que a pessoa da cor negra tem direito?*

P: Veja se você escreveu direito, vá.

Aluno3: Quem eu?

Aluno: Trabalho digno...

P: Trabalho...

Aluna: Escola e ser...

P: Ser igual a todos

Aluna: Ser igual a todos e ser...

Aluno: Ser feliz!

Aluno2: Ser feliz não.

P: Ser feliz sim, ser feliz, trabalho e respeito. Qual foi a próxima?

Aluna 2: Nada!

P: Só Nayra que fez, né?

Alunos: Eu também!

P: Eu quero ver se tá certo.

Aluno 3: Tá certo!

P: Complete.

Aula 05. Docente B.

A atividade elaborada pela professora falava sobre como os negros foram trazidos para o Brasil, sobre a escravidão, sobre Zumbi dos Palmares e sobre alguns direitos que os negros foram conquistando ao longo da história. Nesse sentido, a docente falou sobre a violência sofrida por eles, sobre os monumentos a Zumbi dos Palmares e sobre o princípio de igualdade que existe hoje entre as pessoas independentemente da cor da pele.

Como observado acima, a docente trabalhou essas questões no mês de novembro, época em que, devido ao dia da consciência negra, o debate sobre a temática negra pode ser mais facilmente encontrado nas escolas.

A docente do primeiro ano também aproveitou o mês de novembro para falar sobre diferenças. Conforme foi exposto anteriormente, na aula seis a docente levou o livro intitulado: o que não cabe no meu mundo, o preconceito. A docente realizou a leitura comentada do livro, com isso foi tocando na questão do respeito às diferenças.

P: Porque meu amigo visita uma igreja e a minha amiga vai para outra igreja? Eu posso falar da igreja dos meus amigos?

Alunos: Não!

P: Eu posso falar da saia de Karine, só porque eu não uso?

Alunos: Não!

P: Eu posso falar mal?

Alunos: Não!

P: Então tolerância essa palavrinha nova... é nova para vocês?

Alunos: é!

P: Tolerância é quando a gente entende que no mundo tem muita gente diferente tá certo?

Muitos jeitos de se expressar, falar, então a gente tolera o outro porque esse outro tem todo o direito de ser como ele é. Tá bom? Então vamos escrever a segunda palavra Tolerância, eu vou pedir ajuda a alguém. Luís, vamos escolher qual a cor que tu queres?

Luís: Azul

Aula 06. Docente A.

Observando a atividade e seu contexto, identificamos que a docente desenvolveu uma ação que em certos aspectos tratou da heterogeneidade religiosa. Aspecto que, no Brasil, atinge principalmente as pessoas que têm religião de matriz africana e que tanto sofrem preconceito. Segundo os dados do Ministério dos Direitos Humanos¹⁸, no primeiro semestre de 2018, já haviam sido registradas 210 denúncias por agressões de cunho religioso; ao longo de 2017, foram 921 denúncias registradas, sendo 40% das agressões, sofridas por mulheres, o que, segundo o Ministério, representa a maior parte da população agredida. Consideramos que o trabalho desenvolvido, seja ao longo do ano ou em datas específicas, pode vir a contribuir para que a sociedade supere problemas como o dos diversos tipos de intolerância.

6.3.2 Heterogeneidades de percurso escolar

A categoria heterogeneidades de percurso escolar contempla a diversidade dos estudantes em relação ao nível de escolaridade, idade, nível de conhecimento e tipos de conhecimentos. A heterogeneidade quanto aos níveis de escolaridade é características das turmas multisseriadas, turmas, como o nome já faz antever, formadas por estudantes de distintos anos escolares.

A segunda subcategoria desse grupo - idade – diz respeito às diferenças de idade entre os estudantes. Essas são comuns nas turmas multisseriadas mas também ocorrem nos casos de reprovações dos estudantes ou entrada tardia na escola.. Também é comum e influencia bastante as turmas da Educação de Jovens

¹⁸ Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/dados-disque-100/relatorio-balanco-digital.pdf>

e Adultos, pois tais turmas podem abranger de jovens com 15 ou 16 anos até idosos.

A terceira subcategoria refere-se aos diferentes níveis de conhecimento. Essa subcategoria foi a mais contemplada neste estudo. Em todas as aulas observadas das duas docentes, existiram atividades que visaram fomentar conhecimentos nos estudantes e atender a heterogeneidade de níveis de conhecimento da turma.

A presente pesquisa aborda, especificamente, os diferentes níveis de conhecimento acerca do Sistema de Escrita Alfabética, e os diferentes níveis de conhecimentos acerca da produção de textos escritos. Nesse sentido, destacaremos algumas atividades de conduções das docentes a título de exemplo. Retomaremos brevemente algumas atividades das docentes, a título de exemplo, e argumentaremos acerca do que nos leva a identificar a intervenção como sendo um caso de tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimento.

Os estudantes do primeiro ano (docente A), na aula 01, jogaram o jogo da memória com imagens recortadas do livro didático de português. Após esse momento, realizaram a escrita do nome das figuras da forma como sabiam. Após os estudantes realizarem a escrita, a docente fez as intervenções descritas a seguir:

P: Vamos lá, qual foi o par de objetos que a gente escreveu primeiro?

Estudantes: Geladeira.

P: Observem a forma de escrita aqui. Tia Flora vai escrever aqui, vamos ver Ge la deira. Não apague, não, olhe aí o de vocês, como está escrito, passem um tracinho, escreve do lado.

Es (1): Eu escrevi.

P: Escreve como tia Flora está escrevendo. Se está igual, tá igual?

Estudantes: Não.

P: Olha direitinho pra ver se tem todas as letras, ge la dei ra, ok? Qual é o próximo?

Estudantes: Televisão.

P: Te le vi são.

Es (1) Esqueci do E.

Es (5): Tia está certo o meu televisão.

P: Quem precisa escrever a palavra aqui ó, escreve. Quem escreveu alguma coisa não é para apagar. Escreve do lado, Maria Coralina não é para apagar. Passa um traço e escreve do lado. Escreva aqui meu bem, a primeira palavra, geladeira. Olhe direitinho, se você escreveu a palavra certa? Se a primeira letra está certa, que letra é essa?

Es (8): G.

Es (1): É de novo?

P: Olhe direitinho, você precisa escrever de novo? Se está certo...

Es (1): Balança a cabeça em sinal de positivo.

P: Tem certeza? Olhe as letras, olha se não está faltando algumas coisa nessa letra, está igual Jhoanna? Essa letra, está igual está?

Es (1): Está.

P: Não está. Tá assim ó (escreve E espelhado no quadro como a estudante fez). E esta aqui, veja se essa aqui tem aí.

Es (1): Eu já coloquei o G.

P: É aí bonita? Não é para apagar. Se você apagar, eu vou guardar seu caderno. (para a estudante 1).

P: Agora qual é o outro objeto que está embaixo?

Estudantes: Câmera.

P: Câaamera. Paulo Pereira, você está apagando?

Es (9): Não.

P: Olhem o que vocês escreveram. Observem, Jhonn, você está observando? Olha aqui, veja se você escreveu como tia Flora. Vejam se está faltando alguma letra. A escrita está igual. A escrita está igual a de vocês?

Estudantes: Está. Não. Sim.

P: Está muito diferente? A primeira leitura, é a mesma, e a próxima? E qual a atua? Não sei o nome, que eu não estou vendo. Diga o nome da letra.

Es (5): J.

P: Assim, assim você fez? Você fez câmera assim? Foi assim? Foi essa letra que você colocou? J com A?

Estudantes: Já.

Es: Janera. (risos).

P: Jaamera? Coloca do lado então, escreva certinho, do lado, escreva do lado.

Aula 01. Docente A.

A atividade propiciou a escrita espontânea. Então, estudantes com diferentes níveis de conhecimentos escreveram da forma que sabiam. Ao escrever a palavra de forma correta no quadro e marcar a pauta sonora, a docente propiciou que estudantes com nível silábico de escrita pudessem perceber, por exemplo, que no interior daquela sílaba que ele grafou com uma letra, existe outra letra que também precisa ser grafada para que o som seja notado de forma correta. O mesmo poderia ocorrer com o estudante que tinha hipótese silábico-alfabética. Com um estudante alfabético, poderia ocorrer o esquecimento, troca de letras ou o espelhamento de letras - como ocorreu -. A intervenção realizada pela docente e a atividade contribuíram para que a estudante ficasse mais atenta à grafia correta da letra ou a perceber que ainda que os sons sejam parecidos, certos sons devem ser grafados com uma letra específica. Pelo exposto, consideramos que a atividade e a mediação realizada pela docente atenderam à heterogeneidade de níveis de conhecimentos acerca do sistema de alfabético de escrita.

Na aula 10, a docente A e os estudantes construíram uma tirinha de Natal. Como atividade introdutória para essa escrita, os estudantes com o auxílio da docente realizaram a leitura de uma história em quadrinho presente no livro didático. Abaixo vemos como a professora realizou a mediação.

Atividade no livro p. 133 (história em quadrinhos, tamanho não é documento).

Vamos colocar a data 6/12/2017

P: Quem conhece, quem já leu, quem já viu um gibi?

Es: Não.

P: Não conhece, pena que eu não tenho nenhum pra mostrar para vocês, mas eu vou ver

se eu consigo trazer um pra mostrar pra vocês.

Es: Já.

Es 2: Eu já li um gibi da Mônica. Eu tenho um gibi da Mônica.

P: Pronto quem tiver gibi em casa pode trazer amanhã?

Es 2: Eu tenho.

P: Pronto. \Pode trazer amanhã?

Es: O tia, o que é gibi?

P: É um livrinho de história, mas as histórias são contadas através dos balõeszinhos diferentes. E o texto é diferente O texto igual esse daqui. Dá uma olhadinha.

...

P: Essa história em quadrinhos, o que que tem de diferente? Onde está o texto? Tá escrito onde?

Es: Nooo... No livro.

P: Tá no livro? Tá! Mas aqui dentro, onde é que está o texto? As palavras, a história?

Es 2: Nos quadrinhos .

P: Aqui são os quadrinhos Jhoanna. É verdade. Mas as palavras estão exatamente aonde?

Es 2: Aqui dentro.

Es 3: Dentro dos quadrinhos .

P: Dentro dos balões. Sem balões não tem história em quadrinho. Tem vários tipos de balões. Deixa eu ver como esse tipo de balão... como é esse tipo de balão?

Es: Nuvem.

P: Tem um balão tipo nuvem, né?

Estudantes: É.

P: Sabia que tem até um balãozinho do pensamento? Acho que assim... Você sabia que existia esse balão Zinho do pensamento?

Deem uma olhadinha aí e vejam se eles são parecidos.

Es: Não são.

P: Todos terminam assim, ó.

As histórias em quadrinhos são dessa forma. Os balõeszinhos servem para a gente escrever o texto. Tem também o texto que ficar fora do balãozinho, mas não é a fala do personagem. Balãozinho serve pra gente escrever a fala do personagem quando um personagem conversa com outro ou então quando personagem está só...

Es: pensando.

P: Pensando. Existe historinha que fica em cima... um texto que fica aqui em cima, contando um pouco da história. Por exemplo, aqui, na história do menino maluquinho, só tem balãozinho não é?

Aula 10. Docente A.

Percebemos que existiam na turma estudantes que já tinham certa familiaridade com o gênero e, por isso, algum conhecimento. Dessa forma, a docente mediava de forma a apresentar aos estudantes conhecimentos acerca do gênero em questão, conhecimentos esses que alguns deles, ou todos eles, ainda não possuíam. Nesse sentido, essa atividade que culminou na produção de texto. É um exemplo de que como a mediação docente atuou sobre a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes.

O trato dos diferentes níveis de conhecimento também foi registrado nas aulas da docente B. Na aula 01, por exemplo, a docente trouxe algumas atividades diferenciadas que visavam promover a apropriação do sistema de escrita e mediou a situação, como podemos ver a seguir.

P: Você vai circular todas as figuras que começam com essa letra aqui (G) depois vai escrever o nome da figura.

Volta para Jenilse.

P: Vamos mudar isso aqui. Ta certo? Primeiro, o que é isso aqui?

Es: Gato.

P: Ga....

P: Veja mesmo, venha aqui, aqui. Eu já disse que você, você tem que escutar o que você fala.

P: Você fala como, o que é isso aqui?

Es: Gato.

P: Gaaaato. O que tá escrito aqui? Que letra é essa?

Es: J.

P: Já, é?

P: Que letra é essa?

Es: G.

P: Que letra é essa?

Es: A.

P: G com A faz como?

Es: Já.

P: Ga. Isso não é um gato? Então G com A faz GA.

P: Como é que você escreve RE? Você tem que escutar o que você fala. Jenilse, veja mesmo, você tem que escutar o som que sai da sua boca. Você fala, gato, GA TO. Como é que você escreve GA RE? Não pode Jeniffer, tem que ter calma. Outra coisa, bora ver aqui... isso é uma?... GAAA RÁ... [se referia a garrafa].

Aula 01. Docente B.

Enquanto os demais estudantes realizavam a atividade de busca de palavras no dicionário, alguns estudantes receberam essa atividade xerocada para realizar e a docente fazia intervenções. Quatro estudantes dos 17 presentes receberam atividades diferentes para realizar e a docente mediava a atividade geral da turma de busca de palavras e se alternava em mediar a realização das atividades por esses quatro estudantes.

Como veremos no capítulo seguinte, essa atividade diferenciada e o atendimento individualizado foram duas estratégias recorrentes nas aulas da docente B para atender à heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes. Veremos ainda que existiu certo equilíbrio entre as estratégias usadas pelas docentes.

A seção seguinte encerra esse bloco. Nela, ver-se-á quais tipos de heterogeneidade individuais foram abordadas pelas docentes e como ocorreu a mediação da atividade.

6.3.3 Heterogeneidades individuais

Essa macrocategoria agrupa dados relativos à diversidade entre as pessoas decorrente de fatores individuais. Foram, no âmbito da pesquisa anteriormente citada (Leal e Pessoa, 2019), elaboradas seis subcategorias: (1) Ritmos de aprendizagem e ritmo de realização das tarefas; (2) Comportamentos individuais e traços de personalidade; (3) Experiências e trajetórias individuais; (4) Contextos familiares (estrutura familiar); (5) Valores individuais e familiares; (6) Características físicas.

Dentre as subcategorias citadas, duas foram contempladas na prática da professora. Foram elas: comportamentos individuais e traços de personalidade ; e características físicas.

Na aula 01, uma das atividades da docente B foi iniciada com a leitura da história 'O pavão e a águia', de autoria de Shefali Kaushik, da editora Mandala. Realizada a leitura e a retomada a história, a docente indagou os estudantes acerca do significado de algumas palavras, realizando a mediação como segue.

P: Então vejam mesmo, nós, cada um de nós, temos nosso jeito. Nem gêmeas são iguais. São iguais fisicamente, e olhe lá, tem coisas que a gente ainda sabe quem é um e quem é outro. Irmãos gêmeos mesmo, está... mesmo gêmeos, eles têm algumas coisas que são diferentes uma da outra. Ninguém é igual a ninguém. Por isso que devemos ser humildes. E o que é uma pessoa humilde?

Es 1: Dizer bom tia.

P: Sabe o que é uma pessoa humilde?

Es 2: Uma pessoa boazinha.

Es 3: Humilde uma pessoa pobre.

P: Quem sabe o que é uma pessoa hostil?

Es 4: Amostrada!

P: Uma pessoa orgulhosa?

Es 4: Amostrada.

P: E uma pessoa orgulhosa?

P: Vamos lá! Vamos procurar no dicionário. Vamos pesquisar no dicionário o que significa... o significado dessas palavras.

Es 1: Me dá o dicionário Júnior.

P: Nós vamos pesquisar o que é pessoa humilde. O que é uma pessoa hostil, invejosa...

Aula 01. Docente B.

O enredo da história mostra o pavão como alguém arrogante devido à beleza de suas penas. Já a águia mostra-se humilde e argumenta com o pavão que ele tem penas bonitas, mas que ela - a águia - pode voar. A partir desse contexto, a docente realiza a retomada da história falando que as pessoas têm características e comportamentos distintos.

Já na aula 02, após a leitura da história contida no livro didático, a docente chama a atenção para a violência sofrida pelo personagem devido a sua característica física.

P: Vamos lá minha gente! Quem é Beto?
 Es: É o menino que está vendo os anúncios na televisão.
 Es 1: Esse é o Batata.
 P: E quem é que vive comendo?
 ...
 P: E Batata é o nome dele, é? E por que é Batata?
 Es: Porque ele come muito.
 Es 1: Gordo.
 P: E por que a pessoa é gordo chama ela de batata, é? Isso é o quê?
 Estudantes: Bullying.
 Es: Racismo.
 P: Racismo? E chamar a outra de batata é racismo, é? Isso é o quê?
 Estudantes: Bullying.
 P: Vamos lá para a página 228.
 P: Por que os amigos de Carlinhos apelidavam ele de Batata?
 P: Porque ele é gordinho come...
 Estudantes: ... Muito!
 P: Por que Carlinhos começou a reclamar do apelido?
 Es: Porque ele não gosta!
 Es 1: Porque é um apelido.
 P: Porque ele se sentiu in...
 Estudantes: ...Incomodados.
 [A professora então pede para que os estudantes voltem duas páginas e faz a retomada da passagem do texto em que diz que os amigos de Carlinhos estavam o chamando de várias coisas até se chegar ao apelido Batata].

Aula 02. Docente B.

Ainda que a intervenção seja tímida, consideramos importante estimular a reflexão sobre os jeitos de existir dos estudantes e paralelo a isso trabalhar o estímulo ao respeito às diferenças, sejam elas da natureza que forem. Temos como hipótese que a docente pode não ter se detido tanto ao trabalho sobre respeito às diferenças e à não violência, por a turma já ter certo conhecimento sobre o tema bullying e, talvez, pela turma não ter casos de violência verbal ou física entre os alunos, considerando o que vimos nas 10 jornadas de aula acompanhadas.

Enquanto a docente B tratou das heterogeneidades de comportamentos individuais e heterogeneidades de características físicas. A docente A tratou, de forma mais direta que a docente B, do respeito à heterogeneidade de características físicas, como pode ser observado no extrato que segue.

P: Já viu, uma bobeira dessas?
 Alunos: não!
 P: Vocês acham que é bobeira quem pensa assim?
 Aluno4: o menino é mais grande que o monstro.
 P: Maior, né?
 P: Por isso que esse monstro ridículo é chamado de bobo monstro, pois não existe coisa mais boba do que ficar julgando o outro pela aparência.
 P: O que é aparência?

Aluno: Aparência é pessoa diferente.

P: Aparência é a forma como eu estou, meu físico, como eu nasci, como eu me visto, tá certo? Todas as pessoas são diferentes. Você é diferente de seus coleguinhas?

Aluno: Sim!

P: Olha um para o outro? Olha para o outro lado.

Aluna4: Sou igual ao meu pai!

P: Tu é igual a teu pai? (Risos)

Aluno: Eu sou igual a minha mãe.

P: A gente é parecido com alguém. Mas igual não é! (10:05)

Alunos falam com quem parecem

P: Mas vocês são as mesmas pessoas?

Alunos: Não!

P: Sim, é isso que eu quero saber.

Aluna: Eu digo que minha mãe é minha gêmea.

P: é? Olha, escuta. Isso não significa que alguém que seja diferente seja ruim. Significa?

Alunos: Não!

P: Significa que essa pessoa é chata porque ela se veste diferente da gente? Do meu jeito...Porque do meu jeito só eu que gosto né?

Alunos: é!

P: Não é assim, a gente gosta de se vestir do jeito da gente.

Alunos: Sim!

P: Gostam de ser como vocês são?

Alunos: Sim!

P: Pois é, isso é importante, né?

Alunos: é!

P: É importante a gente gostar da gente, né?

Alunos: É!

P: É importante a gente gostar da gente, mas deixar os ser quem eles querem. Segura aí, segura o pensamento.

[...]

P: Olha, presta atenção... não faz isso não. Tá magoando. Respeitar é bom né? É bom ser respeitado?

Alunos: É!

P: É bom ser deixado do jeito que a gente quer? Livre?

Alunos: É!

P: é bom, né?

Alunos: É!

P: Pois é, né? (...) Pode ficar mangando?

Alunos: Não!

P: Rindo dos amigos?

Alunos: Não!

Aluno2: É para ajudar.

P: Pode deixar a pessoa separada porque não é igual?

Alunos: Não!

P: Ninguém é igual mesmo.

Aluno2: Tia quando uma pessoa cair não é pra rir não, é pra ir lá ajudar.

P: É, ne?

Aluna: É!

Aula 06. Docente A.

Como relatamos em oportunidade anterior, na aula 06 a docente trouxe como suporte para o estudo um livro sobre preconceito. Por isso, não podemos comparar as ações das docentes nesse aspecto, pois como o objetivo didático da docente B eram outros – a leitura e a interpretação – esse aspecto é definidor de sua maneira de mediar, o que pode ter levado ela a “pincelar” a questão do respeito

à heterogeneidade. O foco da aula da docente A era o respeito e ela articulou esse objetivo com o trabalho de apropriação do SEA, como vimos anteriormente.

6.4 Estratégias de trato à heterogeneidade no ensino de produção de texto e SEA

Vimos anteriormente que as docentes, por meio das atividades que realizaram com a turma e por sua forma de mediar, desenvolveram estratégias para fazer progredir, em suas aprendizagens, os estudantes que ainda não tinham desenvolvido certos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sobre produção de textos escritos. Nesse capítulo sistematizaremos tais discussões.

A partir dos estudos teóricos e empíricos que fundamentaram nosso capítulo teórico sobre heterogeneidades, chegamos a seis macrocategorias: (1) avaliação e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes; (2) agrupamentos dos estudantes; (3) mediação dos professores e atitudes; (4) Ações relativas às diferenças sociais e culturais; (5) ações relativas à gestão das turmas; (6) adequação das atividades às necessidades dos estudantes.

O levantamento de categorias realizado por Leal e Pessoa (2010), como listado no parágrafo anterior, apontou que em algumas teses e dissertações eram apontadas estratégias relativas à avaliação diagnóstica dos estudantes para planejamento das atividades e desenvolvimento de projetos em espaço e tempo externos à sala de aula ou período da aula. Os dados desta presente pesquisa não evidenciaram tais tipos de estratégias pelas docentes, como pode ser visualizado no quadro adiante.

Quadro 16: Avaliação e gestão de turmas

	Macro estratégia	Estratégia	Docente A	Docente B	Total
1	Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças.	--	--	--
		Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades.	--	--	--
		Considerar os percursos/processos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem).	--	--	--
5	Ações relativas à gestão das turmas	Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...).	--	--	--
		Mudanças de agrupamentos entre turmas.	--	--	--

Quanto às outras macrocategorias, foram contempladas pelas docentes, embora, de maneira geral, seja possível concluir que muitas foram usadas de forma precária ou com pouca frequência. Nos tópicos a seguir abordaremos cada uma das 4 macrocategorias e as respectivas estratégias utilizadas pelas docentes. Exporemos nosso entendimento acerca de cada estratégia e traremos extratos das mediações realizadas pelas docentes para exemplificar.

6.4.1 Estratégias de agrupamentos dos estudantes

A macrocategoria 2, como foi listado no início deste capítulo, foi relativa às seis estratégias voltadas para as diferentes formas de agrupamento dos estudantes e seus impactos sobre o favorecimento da aprendizagem de todos os estudantes.

Quadro 17: Estratégias de agrupamento dos estudantes

	Macro estratégia	Estratégia	Docente A	Docente B	Total
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.1 Formar agrupamentos considerando as características comportamentais e afinidades entre as crianças.	--	--	--
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.2 Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	01	02	03
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.3 Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos).	--	--	--
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.4 Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento (por exemplo, sendo escriba do grupo).	--	--	--
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.5 Fazer atividades em grande grupo (coletivas), com situações que possibilitem a participação de todos os estudantes.	09	01	10
2	Estratégias de agrupamentos dos estudantes	2.6 Fazer atividade individual que possibilita realização por todos.	09	09	15
	Agrupamentos que não favoreceram a participação de todos.		05	03	15
Totais de atividades			24	15	39

Os dados expostos na Quadro XXX mostram que a docente A realizou atividades em pequenos grupos visando atender à heterogeneidade apenas uma vez. Ela formou um grupo de crianças que possuíam hipótese pré-silábica de escrita e posicionou as crianças na região da sala próxima à seu birô. Dessa forma, a ação docente possibilitou que os estudantes se localizassem numa posição melhor para receberem mais atenção durante a atividade. Nessa aula, a turma realizou a

produção coletiva de um texto escrito a partir de imagens em sequência. O grupo de estudantes que foi formado à frente da turma participou como os demais estudantes. No entanto, não houve alterações na mediação docente ou reflexão sobre o sistema de escrita durante a execução da atividade. A partir do exposto, consideramos que essa estratégia utilizada pela docente não contribuiu para o progresso do estudante em seus conhecimentos rumo à apropriação do SEA, embora a intenção tenha sido de favorecer a participação deles durante a atividade.

O segundo tipo de estratégia de agrupamento que evidenciava algum esforço da docente A de garantir a participação de todas as crianças nas atividades propostas caracterizou-se como 2.5 (Fazer atividades em grande grupo, com situações que possibilitem a participação de todos os estudantes). O exemplo a seguir ilustra este tipo de estratégia.

P: Está faltando cinco.
 Es (1): Tem seis aí, tia.
 P: Onde que tem seis? Conte ali de novo, por favor.
 Es (1): Um, dois...
 P: E aquela primeira palavra nome de pessoa?
 Es (2): Meninas, ali é meninas.
 P: Aqui está escrito o quê?
 Estudantes: Meninas.
 P: Ó, Carla contou com esse nome aqui, esse nome é nome de pessoa?
 Estudantes: Não.
 P: Está escrito que aqui.
 Estudantes: Meninas.
 P: Vamos escrever meninos.
 Estudantes e Professora: Me ni nosss.
 P: Qual é a diferença heim?
 Es (1): S O.
 P: O que que tem de diferente aqui?
 Estudantes: S o, S o, S a.
 P: Esperem aí, aqui não tem S não?
 Estudantes: Tem.
 P: Qual a diferença?
 Estudantes: O A e o O.
 P: O A e o O, né!? Que indica que é menino e o que é menina.

Aula 02. Docente A.

Essa atividade de contagem dos estudantes presentes e escrita do nome dos estudantes ausentes foi uma atividade com certa regularidade das aulas da docente. Era uma atividade que envolvia a todos e a docente aproveitava para abordar tanto conhecimentos matemáticos (quanto falta para, onde tem mais, onde tem menos), quanto questões relacionada à apropriação do sistema de escrita, por

meio da pergunta sobre como escrever o nome dos estudantes ausentes. Nesse momento, chamava atenção para letra inicial, som inicial, sons mediais e/ou finais. Tomando como foco do dia esses conhecimentos acerca do SEA, a docente contribuiu para que os estudantes que ainda não tinha esses conhecimentos consolidados, avançassem em suas aprendizagens e outras crianças se beneficiassem dos conhecimentos sobre contagem, operações de adição, dentre outros conhecimentos matemáticos.. Esse dado corrobora com o dado encontrado por Silveira (2013), no qual uma das docentes acompanhada pela pesquisadora, também realizava atividades coletivas, contudo, na pesquisa de Silveira (2013) nem sempre a docente conseguia efetivar a participação dos estudantes não-alfabéticos.

A docente A também realizou atividades classificadas na categoria 2.6 (Fazer atividade individual que possibilita realização por todos). Em uma das aulas, por exemplo, ela escreveu algumas palavras no quadro e solicitou que os estudantes lessem e indicassem onde deveriam ser separadas as sílabas. Embora a atividade fosse individual, a professora refletiu sobre cada palavra no quadro, de modo que cada criança, a partir da reflexão feita, poderia ir registrando em seu caderno as respostas às questões.

Já a docente B, propôs atividades em pequenos grupos (2), em grande grupo (1) e individuais (9).

Em relação às atividades em grupos, a professora B, por exemplo, realizou, na aula 08, um ditado. A docente dividiu a sala em dois grupos, o geral e o específico, o grupo geral agregava a maioria da turma e a docente ditou palavras com diversidade de formação silábica (CV, VC, CVC, CCV...), já para o grupo específico, que agregava quatro estudantes, 80% das palavras que a docente ditou tinham a formação silábica CV.

P- Posso começar?

Eduarda, bota a data lá!

A primeira palavra é ANIMAL. Menos Janaina, Bianca e Felix. Para vocês eu vou colocar outra palavra.

Para Janaina, Bianca e Felix a primeira palavra é BOLA.

Minha gente escreva como sabem!

A segunda palavra é BRASIL.

C: Tia, é com letra minúscula, ou maiúscula?

P: BRASIL é nome de que?

C: País!

P: Sei não, viu! Eu não vou nem dizer. Escrevam do jeito que vocês souberem! Não perguntem se é com N, M... Vamos lá continuando?

P: A segunda palavra para Janaina, Bianca e Felix é BONECA.

A terceira palavra é DESMATAMENTO.

C: Tia, e para escrever o número 10, ou a palavra dez?

No grupo específico existiam desde estudantes pré-silábicos a estudantes silábico-alfabéticos. Em relação a tal atividade, no entanto, pode-se alertar que, embora a docente tenha formado dois grupos, não houve, de fato, interação entre as crianças, pois, logo após o ditado, a docente chamou alguns estudantes e realizou a correção individual. Desse modo, a atividade assumiu um formato de atividade individual. Em nenhum momento, no decorrer da atividade, a docente informou que era para escrever sozinho, no entanto, como a rotina da turma era de vivência de atividades individuais, os estudantes, tanto o grupo geral como do específico, realizaram a atividade de forma individualizada sem consultar os colegas.

Este e outros dados, portanto, evidenciam que a docente centrava suas aulas em atividades individuais. Em uma delas, por exemplo, a professora passou uma atividade no quadro a ser realizada individualmente. No entanto, as crianças não alfabéticas puderam participar porque ela discutiu coletivamente cada resposta, de modo que as crianças tinham condições de registrar as respostas individualmente. Nesta aula (aula 10), o objetivo era tratar de substantivos, mas as reflexões também foram centradas no registro das palavras, o que favoreceu as crianças que estavam em hipóteses iniciais.

Como dito anteriormente, apenas uma situação em grande grupo possibilitou a participação das crianças não alfabéticas na turma B. Na aula 2, a professora escreveu palavras no quadro e realizou a leitura coletivamente. Ia mostrando os pedaços das palavras e nomeando as crianças que tentavam ler. As que não conseguiam eram auxiliadas durante a tarefa.

No quadro geral dessa macrocategoria se vê que prática de agrupamento em duplas ou grupos para favorecer o tratamento da heterogeneidade foi pouco explorada pelas docentes. Das 24 atividades desenvolvidas pela docente A, ela explorou esse recuso em 1 momento, ainda assim esse agrupamento não implicou em uma mediação diferenciada. A docente B realizou em duas aulas, mas também sem favorecer, de fato, a interação entre as crianças. A realização de atividades coletivas e individuais se sobressaíram no caso da docente A – 09 de cada tipo, e nesses momentos a docente sempre realizava reflexões sobre os sistema de escrita. No caso da docente B, em apenas uma situação houve favorecimento da

participação de todos os estudantes em uma atividade coletiva. A prática recorrente era de atividades individuais.

6.4.2 Mediação dos professores e atitudes

Uma segunda macrocategoria produzida no estudo de Leal e Pessoa (2010) contemplou estratégias relativas à mediação das professoras durante as aulas para promoção da participação de todos os estudantes. Oito estratégias de mediação foram encontradas no levantamento feito, das quais as docentes deste presente estudo contemplaram duas. Foram elas: (3.2) Fazer atendimento individualizado e (3.8) Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades (no caso das crianças com nível de conhecimento abaixo da turma). O quadro a seguir apresenta todas as estratégias e as que foram utilizadas pelas docentes.

Quadro 18: Mediação docente e atitudes

	Macro estratégia	Estratégia	Docente A	Docente B	Total
3	Mediação dos professores e atitudes	3.1 Fazer atendimento específico aos grupos.	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.2 Fazer atendimento individualizado.	09	10	19
3	Mediação dos professores e atitudes	3.3 Estimular a interação colaborativa entre as crianças.	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.4 Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças.	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.5 Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes.	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.6 Evitar a competitividade e estimular a solidariedade, troca de saberes (currículo inclusivo).	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.7 Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento.	--	--	--
3	Mediação dos professores e atitudes	3.8 Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades (no caso das crianças com nível de conhecimento abaixo da turma).	04	03	07

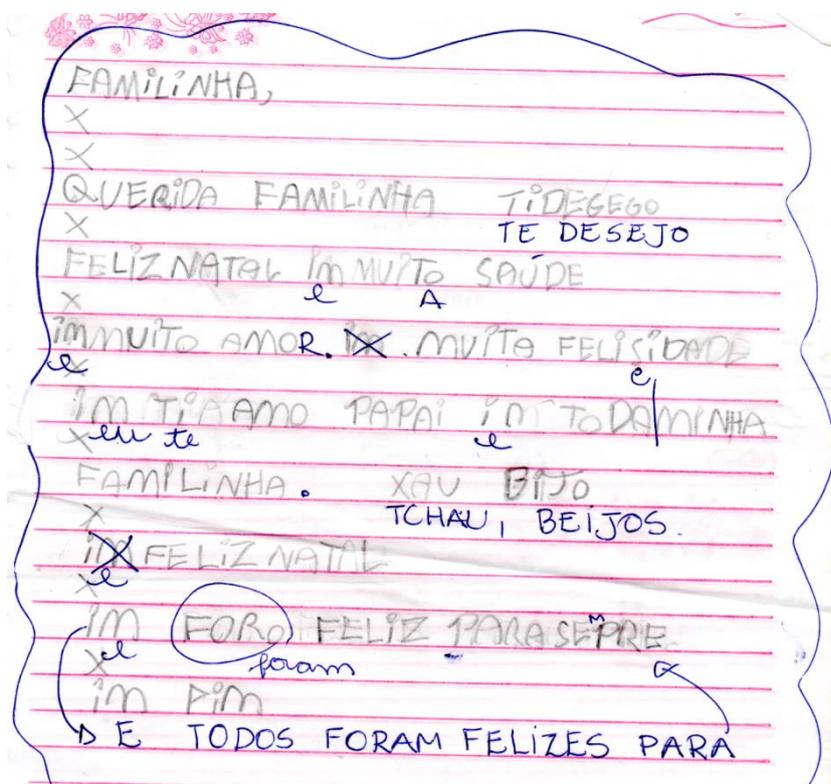
Considerando a sala de aula um microcosmo de saberes discentes, essa gama de saberes é heterogênea e exige, em muitos momentos, atenção específica. Nesses momentos, o atendimento individualizado foi a única forma de mediação

adotada pelas docentes. Nesses momentos, as docentes direcionaram atenção para orientar um único estudante em suas dúvidas sobre a atividade / conhecimento em questão. Não foram identificadas situações em que grupos de estudantes fossem atendido em suas especificidades ou mesmo que houvesse intervenções que atendessem blocos de alunos a partir de avaliação de necessidades da turma,

A seguir vemos o extrato de aula da docente A que ilustra o atendimento realizado e em seguida a produção realizada.

P: Querida familinha, te desejo...
 Aí quando chegar aqui, ó, você corrige só isso.
 É te desejo muitA saúde - aí tem um assentozinho -
 e muito amor, ponto. Aí você vai tirar isso aqui, pra não fica muito e amor, e amor, e felicidade, certo? Aí você vai colocar um pontinho aqui pra começar. Muita feliCidade, tem um C aqui no lugar do S. E amor.
 Aqui é pro papai já, né?
 Aí você coloca aqui. Eu te amo papai e toda a minha familinha - aí separa aqui, né?
 Tchou - olha como é que se escreve tchau. Vírgula, beijo.
 E foram todos felizes para sempre.

Aula 09. Docente A.



Vê-se que a estudante estava alfabética e apresentava troca de letras e omissões. Diante desse quadro, a docente realizou a correção na interação com a estudante, fazendo os ajustes na escrita em sua frente. Além das inserções de letras

e correções, a docente chamou a atenção da estudante para a acentuação e pontuação.

Os dados mostram que o nível de conhecimento é definidor do tipo de mediação estabelecida pela docente.

P: Certo. Você vai mandar o cartão de Natal pra quem, Jhonn?
 Es: Pra minha irmã.
 P: Pra sua irmã? Certo. Ela mora pertinho ou mora longe?
 Es: Perto.
 P: Como é o nome dela?
 Bonita? Mita? Mila? Anita?
 Tire o lápis da boca. Mica?
 Es: Eu vou mandar pra Suelem.
 P: Pronto. Quer mandar para Suelem. E o que é que você quer desejar para Suelem?
 Es: Muita saúde e liberdade.
 P: Muita saúde liberdade nesse natal?
 Lucíolo, você vai mandar o cartão de Natal pra quem?
 [...]
 Você vai escreve pra quem? Pra sua irmã Suélen? É? Su
 Qual a primeira letra?
 Su, Su
 Né U Não, tem uma letrinha antes. Qual é? Su, Suélen.
 É S.
 S com U Su. Suélen. S com U, Su. Repete.
 S com U?

 Es: Mu.
 P: Mu? É Muélen ou Suélen? S com U Su.
 ...élen.

Aula 09. Docente A.

No momento inicial da atividade a docente atuou explicando que se trata de um cartão de Natal (gênero), em seguida levou os estudantes a refletir sobre o contexto de produção (época natalina), os destinatários e na geração de conteúdo. Enquanto os estudantes realizavam a atividade, ela circulava pela sala fazendo algumas orientações, como a vista acima. Nessa, ela auxiliou o estudante que estava silábico a refletir sobre os sons menores presentes no interior das sílabas.

O tipo de atividade também influenciou na forma do atendimento individualizado, a atividade acima focalizada demandava uma atenção maior e mais tempo para a mediação. Existiram atividades que propiciaram atendimentos mais breves, como na atividade de escrita da letra inicial do nome de figuras.

P: Mecaco? Ou macaco? Como é que escreve Maacaco?

 P: Quem terminou?
 Estudantes: Eeeuu,
 Es: Tia, posso pintar?

P: Não, eu quero ver!

[vai passando e vendo quem fez e como fez].

P: Enino, cadê a letra inicial dessa palavra? Menino, menino.

P: Vamos lá! MAcaco. O som de ma. Tem uma letrinha antes do A, se não fica Acaco. Ma. Era esse mesmo que você iria colocar, Nacaco? Macaco. Qual a letrinha pra fazer esse som Ma?

Explicando sobre a palavra navio.

P: Na, não é né. Na. Que letra será essa?

Aula 03. Docente A.

Essa atividade demandava reflexão sobre o fonema inicial e a letra correspondente dos nomes das figuras. A docente circulou pela sala, conforme via a escrita dos estudantes, ela parava, fazia indagações que os levavam a refletir. Concluído tal atendimento, a docente voltava a circular pela sala, observar e realizar novos atendimentos.

Nas atividades da docente B os dados produzidos também mostraram predominância da estratégia atendimento individualizado para o trato da heterogeneidade de conhecimento dos estudantes.

Na aula 03 dessa docente o estagiário realizou a leitura de um livro de literatura infantil. Em seguida, ele e a docente realizaram indagações sobre a história lida. No momento seguinte, a docente escreveu algumas questões no quadro para que os estudantes respondessem por escrito. Após algum tempo, ela chamou os estudantes para verificar o andamento das respostas e já realizar algumas correções.

P: Jenilse.

A professora chama e pega o caderno da estudante.

P: Porquê, quando for dar resposta é junto, porquê, quando quando eu pergunto é separado. Mas quando eu respondo, o porquê é junto.

A professora vai lendo a resposta da estudante, enquanto os demais estudantes vão respondendo.

P: Ava, não é aza não. Ava rento. O 'e' não é junto. É separado. E não é 'i' é É... que queria proteger o seu Ôôduuro, falta o ô. Ele 'se' S E. Por que ele não conseguia dormir? Porque, é uma palavra, ele, é outra palavra, só, outra palavra. Aí vc colocou ó, tudo junto. E aqui tem só pensAva, cadê o A? Aqui ó, onde ele enterrou sua fortuna?

Es: No jardim

P: No gadim? JAR, como é JAR, como se escreve?

Es: G A.

P: Jar, J A R. Dim, D I M.

Aula 03. Docente B.

A estudante possuía hipótese de escrita silábico-alfabética, por isso vemos a docente realizar orientações, principalmente, sobre os conhecimentos da base alfabética de escrita.

Nas atividades de produção de texto realizada pela docente B se tratando, especificamente, da estratégia de fazer atendimento individualizado, não verificamos mediações individuais com os estudantes que estavam com níveis de conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética anteriores à fase alfabética. Lembramos que na atividade de produção de história em quadrinhos, realizada na aula 04, os estudantes em processo de apropriação do SEA receberam a atividade. Contudo, a mediação individual para dar suporte a esses estudantes em suas produções não ocorreu, com isso, duas delas realizaram produções espontâneas. Na produção de anúncio, realizada na aula 07, os estudantes em processo de apropriação da escrita alfabética realizaram atividade de Matemática paralelamente à atividade de produção realizada pelos demais colegas.

Em relação a esse bloco de categorias para lidar com a heterogeneidade - mediação dos professores e atitudes -, a segunda estratégia contemplada na prática das professoras versou sobre a promoção da autoestima dos estudantes para realização das atividades (no caso das crianças com nível de conhecimento abaixo da turma). Essa estratégia, surgida dos dados produzidos em campo, foi colocada em pauta por considerarmos que situações, gestos, falas, ainda que breves, podem contribuir para a valorização do estudante em processo de apropriação e fortalecer a sua autoestima, o que pode vir a se reverberar na progressão de suas aprendizagens.

Identificamos essa atitude nos dados produzidos nas aulas das duas docentes. A seguir, vemos exemplos de como ocorreram.

P: Banana, como é que se escreve?

Es: B com O.

P: é Bonana? Como é que se escreve?

Es: Banana!

P: **Muito bem!**

Es: Tia. tá certo cenoura?

P: Cenoura tem um “C” e um “u” depois do “o”. Ba-na-na. São quantas sílabas? Diga o nome. Ba-na-na.

Es (repete): Ba-na-na.

P: Quantas sílabas você escreveu aqui? Ba-na-na! Tá faltando uma sílaba. BA-na-na. (1:26:14)

P: Ba-na-ne? Ba-na-ne? Eu não vou ver agora, vou dar um visto depois que tia Flora terminar com os colegas. Mamão é verdura? Pera é? É pera que tu quisesse escrever aqui? E pera é verdura é?

Aula 08. Docente A.

P: Vamos escrever aqui Caio, dá carinho qual a cor que você quer?
 Caio: Quero essa aqui.
 P: Você sabe escrever. Ca é igual ao nome dele. C com A CA, Cari..ri..
 Caio: como é ri.
 P: R com I. Carin...
 Aluno: o
 P: Nho!
 Aluno2: N-H-O
 P: N-H-O

Aula 06 Docente A.

Interage somente com Ryan

P: Presta atenção, a última letra é A, E, I, O ou U, Brasil [coloca força no i]...
 S, si, como é si? Vai ser a e i o ou u? Vai ser qual? Presta atenção, si.
 Es: i

P: No vem bro, vc vai ver quantas sílabas tem. Vamos aqui, amanhã vai ser o que? 15 de...
 Es: Novembro
 P: Novembro, vamos lá, no, aqui vai ser o quê?
 Es: O.
 P: Ve.
 Es: Ve? [pensa um pouco]
 P: Bro.
 Estudante coloca o

Ryan, o estudante vai balbuciando e escrevendo as vagais da palavra república

P: muito bem Ryan.

P: Conte quantas letras tem Brasil.

Es: Cinco

P: Coloque aqui... esse cinco tá ao contrário não? Agora que mapa é esse? ... Esqueceu já foi? Mapa do... Bra...sil, vc abre quantas a boca pra falar a palavra Brasil?

Es: Duas.

P: Então coloque, duas.

Aula 04. Docente B.

Nos trechos das aulas das docentes, registramos intervenções de incentivo realizadas durante as mediações que ela fazia com estudantes em processo de apropriação do sistema de escrita. Foram expressões como: Muito bem; tá vendo que sabe; você sabe; parabéns; pedidos de palmas. Essas atitudes eram realizadas tanto nos atendimentos individualizados quanto na frente dos demais estudantes.

Nesse bloco de estratégias de trato à heterogeneidade, as docentes tiveram práticas parecidas, uma vez que, com suas ações a atividades realizadas contemplaram as mesmas estratégias.

Em relação aos atendimentos individualizados, identificamos que a docente B realizou atividades diferenciadas sempre interagindo com as crianças. Existiram duas atividades que os estudantes em processo de alfabetização não realizaram, pois também estavam se apropriando do Sistema de Numeração Decimal. Por isso, a docente realizou atividades sobre SND paralelamente a atividade de português realizada com os demais estudantes.

Acerca do aspecto levantado acima, a docente A realizou atividades iguais para todos, em meio a essas atividades, que em sua maioria eram voltadas para a alfabetização, ela realizava atendimentos individuais a partir da necessidade de aprendizagem de cada aluno.

Já em relação à promoção da autoestima dos alunos em processo de alfabetização para a realização das atividades identificamos essa prática em 3 de 15 atividades desenvolvidas pela turma da docente B e em 4 de 24 atividades realizadas nas aulas da docente A.

A estratégia que mais se destacou na prática de ambas as docentes pesquisadas, foi a realização de atendimento individualizado, sendo realizada em 09 atividades na turma da docente A e em 10 da docente B. Esse dado corrobora com os dados de Silva (2014). A pesquisadora constatou uma alta incidência de atendimentos individualizados em sua pesquisa. Por outro lado, difere da pesquisa de Oliveira (2010), na qual foi identificada uma baixa frequência de atendimentos individualizados. Sem desconsiderar as singularidades de realidade de cada espaço escolar, consideramos como hipótese o avanço no que diz respeito ao trato da heterogeneidade de conhecimento dos alunos.

Assim como Silva (2014, p. 88), consideramos que “mobilizar esse esquema de ação não constitui uma tarefa fácil, uma vez que exige do educador desenvoltura e habilidade para lidar com as individualidades presentes em todo o grupo”. Contudo, acreditamos que o reconhecimento da heterogeneidade “é fator essencial na mobilização pedagógica necessária para atender as diferenças em sala de aula” (GUIMARÃES, p. 126).

6.4.3 Ações relativas às diferenças sociais e culturais

Iniciamos apresentando as estratégias atreladas à macroestratégia em questão propostas no estudo de Leal e Pessoa (2019).

Quadro 19: Ações relativas às diferenças sociais e culturais.

	Macro estratégia	Estratégia	Docente A	Docente B	Total
4	Ações relativas às diferenças sociais e culturais	4.1 Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade).	--	--	--
4	Ações relativas às diferenças sociais e culturais	4.2 Considerar os anseios e necessidades dos grupos de crianças no planejamento das atividades.	--	--	--
4	Ações relativas às diferenças sociais e culturais	4.3 Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais.	01	02	03
4	Ações relativas às diferenças sociais e culturais	4.4 Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística) considerando-as no cotidiano da sala de aula.	--	--	--
4	Ações relativas às diferenças sociais e culturais	4.5 Não realizar proselitismo religioso.	--	--	--

Entre as cinco estratégias que constituíram as categorias deste bloco - ações relativas às diferenças sociais e culturais -, o estudo identificou que as docentes realizaram atividades que implicaram na (4.3) reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorização e respeito aos diferentes grupos sociais.

P: Já viu, uma bobeira dessas?

Alunos: Não!

P: Vocês acham que é bobeira quem pensa assim?

Aluno4: O menino é mais grande que o monstro.

P: Maior, né?

P: Por isso que esse monstro ridículo é chamado de Bobo Monstro, pois não existe coisa mais boba do que ficar julgando o outro pela aparência.

P: O que é aparência?

Aluno: Aparência é pessoa diferente.

P: Aparência é a forma como eu estou, meu físico, como eu nasci, como eu me visto, tá certo? Todas as pessoas são diferentes, você é diferente de seus coleguinhas?

Aluno: sim!

P: Olha um para o outro? Olha para o outro lado.

Aluna4: Sou igual ao meu pai!

P: Tu é igual a teu pai? (Risos)

Aluno: Eu sou igual a minha mãe.

P: A gente é parecido com alguém. Mas igual não é! (10:05)

Alunos falam com quem parecem

P: Mas vocês são as mesmas pessoas?

Alunos: não!

P: Sim, é isso que eu quero saber.

Aluna: Eu digo que minha mãe é minha gêmea.

P: é? Olha, escuta. Isso não significa que alguém que seja diferente seja ruim. Significa?

Alunos: Não!

P: Significa que essa pessoa é chata porque ela se veste diferente da gente? Do meu

jeito...Porque do meu jeito só eu que gosto né?

Alunos: É!

P: Não é assim, a gente gosta de se vestir do jeito da gente.

Alunos: Sim!

P: Gostam de ser como vocês são?

Alunos: Sim!

P: Pois é, isso é importante. né?

Alunos: É!

P: É importante a gente gostar da gente, né?

Alunos: É!

P: É importante a gente gostar da gente, mas deixar os ser quem eles querem. Segura aí, segura o pensamento.

Aula 06. Docente A.

P: Então vejam mesmo, nós, cada um de nós, temos nosso jeito. Nem gêmeas são iguais. São iguais fisicamente, e olhe lá, tem coisas que a gente ainda sabe quem é um e quem é outro. Irmãos gêmeos mesmo, está... mesmo gêmeos, eles tem algumas coisas que são diferentes uma da outra. Ninguém é igual a ninguém. Por isso que devemos ser humildes.

E o que é uma pessoa humilde?

Es 1: Ser bom tia

P: Sabe o que é uma pessoa humilde?

Es 2: Uma pessoa boazinha

Es 3: Humilde uma pessoa pobre

P: Quem sabe o que é uma pessoa hostil?

Es 4: Amostrada!

P: Uma pessoa orgulhosa?

Es 4: Amostrada

P: E uma pessoa orgulhosa?

P: Vamos lá! Vamos procurar no dicionário. Vamos pesquisar no dicionário o que significa... o significado dessas palavras.

Es 1: Me dá o dicionário Júnior

P: Nós vamos pesquisar o que é pessoa humilde. O que é uma pessoa hostil, invejosa...

Aula 01. Docente B.

Ambas as docentes fomentaram reflexão acerca da diferença entre as pessoas. A docente A trouxe uma intervenção mais direta sobre o preconceito com a atividade realizada a partir do livro, já focalizado anteriormente, 'O que não cabe no meu mundo'.

A docente B abortou essa diferença em duas atividades. A primeira foi a exemplificada acima. Como focalizamos em momento anterior, essa atividade teve como mote inicial o livro 'O Pavão e a Águia'. A segunda atividade foi realizada na aula 5, na qual a docente buscou abordar a história dos negros no Brasil.

Tais estratégias para lidar com as heterogeneidades sociais e econômicas são importantes no bojo da atual discussão porque, como foi dito anteriormente, os preconceitos e exclusões que ocorrem com as crianças podem impactar negativamente a participação das crianças nas atividades propostas em sala de

aula. Combater tais preconceitos é uma forma de favorecer a participação de todos nas situações escolares.

6.4.4 Adequação das atividades às necessidades dos estudantes.

Além de organizar a turma de diferentes modos (agrupamentos), ter boas estratégias de mediação durante a realização das atividades e combater os preconceitos e exclusões em sala de aula, o tratamento da heterogeneidade ocorre também por meio de estratégias de adequar as atividades às condições de participação das crianças e necessidades de aprendizagem, que serão tratadas nesta seção.

A presente macrocategoria foi dividida em seis estratégias didáticas que contribuíram no trato da heterogeneidade de conhecimentos. As adequações de atividades realizadas pelas docentes contemplaram cinco tipos.

Quadro 20: Estratégias didáticas e atividades

	Macro estratégia	Estratégia	Docente A	Docente B	Total
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.1 Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização.	02	01	03
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.2 Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas.	07	--	07
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.3 Fazer atividades em duplas ou grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas.	--	--	--
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.4 Fazer atividades em duplas ou grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades	--	02	02
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.5 Fazer atividades individuais para caso muito específicos e mediar a situação.	--	03	03
6	Realização de estratégias didáticas / atividades	6.6 Fazer atividades individualizadas que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens.	09	06	16
	Atividades que não favoreciam a participação de todos.		06	03	08
			24	15	

A estratégia 6.1 versou sobre a realização de atividades coletivas, nas quais as docentes realizaram intervenções diferenciadas durante a sua realização. De maneira geral, para atender a essa estratégia, considerou-se dois critérios: que a atividade fosse realizada com todos os estudantes ao mesmo tempo, por exemplo, atividades em que a docente seria a escriba da turma, e que, em seu percurso, a docente estabelecesse mediação com estudante que ainda não tivesse se apropriado do SEA, para orientá-lo sobre esse conhecimento ou mediasse de forma a beneficiar o grupo de estudantes com esse perfil.

A seguir são apresentados os extratos em que esse tipo de estratégia foi realizado pelas mestras.

Montagem do Cartaz

Os alunos sentam no chão para junto com a professora montarem o cartaz. (56:00)

P: Cadê os pacotes de vocês ?

Aluno: Tá aqui.

Aluno2: O meu tá guardado. (56:16)

P: 1, 2, 3 e Já! Vamos tentar ler o que está escrito aqui?

Alunos: O..que..cabe no me-u mun-do

(Alguns alunos leem rápido, outros devagar)

P: E o mundo é só seu, (...) é pra ler igual...

Alunos: O que...

P: C com A?

Alunos: Ca.

P: Ca.B com E

Alunos: Be.

P: Cabe. Em no...

Alunos: No...

P: De novo no...

Alunos:no...

P: S com O?

Alunos: SO.

P: M com U?

Alunos: MU.

P: Tem o N né minha gente? Mun.. D com O?

Alunos: Do.

Aula 06. Docente A.

P: Vamos lá! Andreza, que letra é essa?

Es: T

P: E a outra?

Es: I

P: Como é que faz?

Es: TI.

P: E depois?

Es: N

P: E depois...

Es: H

P: E depois...

Es: A

P: N H A faz como?
 Es: NHA.
 Estudantes: Nha.
 P: Bora lá, qual a primeira sílaba?
 Es: TI.
 P: E a segunda?
 Es: NHA.
 P: Que palavra é essa?
 Es: TINHA
 P: Tinha. Bora...
 Es: Tinha na... me... mesa... to... tomate.

Aula 02. Docente B.

Nos exemplo extraídos das aulas das duas docentes, vê-se que ambas as situações envolviam leitura e as mediações realizadas contribuíam para o processo de consolidação dos conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita. Elas chamaram atenção para a composição das palavras, sendo a mediação da docente A realizada de forma coletiva, mas com diferenciação que atendia às necessidades diferenciadas das crianças, enquanto a mediação realizada pela docente B ocorreu a partir da realização de uma chamada à leitura, durante a realização de uma atividade coletiva. Em sua pesquisa, Silva (2014) identificou que uma das docentes que acompanhou, durante as situações coletivas de ensino, mediava de forma a atender a heterogeneidade de conhecimentos da turma, visto que, “em meio ao trabalho direcionado a todos da turma, a professora praticava uma forma de diferenciação” (ibdem, p. 73).

A estratégia 6.2 abordou as atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas. Verificou-se a ocorrência dessa categoria em 7 atividades da docente A e não verificamos essa forma de mediação nas atividades da docente B, a seguir trazemos o trecho da atividade da docente A, para exemplificar.

Professora começa a leitura do enunciado: Observe a imagem...O Que tem nessa imagem pessoal?
 Alunos: Um leão...
 Aluna1: E um menino correndo com medo do leão.
 P: É?
 Alunos: É!
 P: Não é leão, não! É Leão.
 (...)
 P: Não é Leião, não! É...
 Aluna: Leão!
 P: Leão, não tem um i no meio, não! Le...
 Alunos: ão.
 P: Começa com Le e termina com...
 Alunos: ão.

P: Não tem um i no meio não.

...

P: Do animal né? Então vamos lá! O que está escrito nesse título verde? Cadê o título? Circula esse título.

Aluna1: O le...

P: Psiu! Vá leia.

Aluna3: O leão aca...

P: Cam. Tem um n, né? Lê o resto. Um leão na cam...

Alunos: Pina.

P: Ok, Paulo, Um Leão na Campina. É o título da nossa história. Posso começar a história?

Alunos: Pode.

P: Bota o dedinho em cima, para a gente tentar acompanhar linha por linha.

Alunos: Sim.

(...)

Começa a leitura:

P: Qual a primeira letra que está aí?

Alunos: O...

P: O menino disse. 2ª linha, mamãe tem um leão na campina. 3ª linha presta atenção (...) a mãe disse...

Professora chama atenção de alguns alunos e lê a história do começo...

(...)

P: Um traço, vocês tão vendo um traço aí? Circula esse traço.(...) Um traço junto da palavra mamãe, faça um circulo. Maria Coralina eu só quero um circulo no travessão, tá vendo esse tracinho junto de "mamãe". Um tracinho, se chama travessão, circula ele. Pedrinho tu estás ouvindo?

Aula 07. Docente A.

A atividade de português desenvolvida pela docente A na aula 07 teve como foco o trabalho com leitura. A mestra realizou uma leitura coletiva, favorecendo todos os estudantes, com momentos em que chamou alguns estudantes a lerem ou prestarem atenção nas letras e/ou sílabas que compunham as palavras para realizar a leitura delas, frisou o uso de travessão para indicar a fala dos personagens, chamou atenção para que os estudantes percebessem qual personagem estava falando e, ainda, voltou a atenção dos estudantes para a paragrafação, contemplando, portanto, diferentes conhecimentos, que poderiam ser apropriados diferentemente pelos estudantes, em decorrência dos níveis em que estavam. No momento seguinte, a atividade do livro propunha a feitura de um desenho interpretativo. No decorrer da atividade existiram momentos em que a docente parava para realizar explicações sobre os conhecimentos citados anteriormente, assim como retomadas de informações e leitura pelos estudantes. Essa forma de mediar abordou uma série de distintos conhecimentos sobre a escrita e sobre sistema de escrita.

A estratégia (6.4) fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades foi utilizada pela docente B em duas atividades. Uma foi realizada na aula 08, em que a sala foi dividida em dois grupos e para cada grupo

foram ditados certos tipos de palavras. Neste caso, as crianças não interagiram durante a atividade e a correção não favoreceu a troca entre as crianças, pois foi feita individualmente. Desse modo, apesar de terem sido formados grupos e as atividades terem sido diferenciadas não houve, de fato, estímulo à reflexão dentro dos grupos.

A outra situação ocorreu na aula 04. Ao final dessa aula, a docente passou atividades diferentes para dois grupos de estudantes, como pode ser visto abaixo.

Após as apresentações do que cada um escreveu para completar a HQ, a docente passou a tarefa de casa para os estudantes.

1. Pesquise o significado das palavras abaixo
 - a. Democracia:
 - b. Proclamação:
 - c. República:

O segundo foi sobre multiplicação

3. Pesquise 5 palavras com as letras D, P e R.

Os estudantes em fase a apropriação da escrita escreveram apenas o segundo e terceiro. Os demais estudantes escreveram apenas o primeiro e segundo.

Aula 04. Docente B.

Nesta situação, as crianças não alfabéticas realizaram uma atividade de pesquisa de palavras e as alfabéticas a de busca de palavras no dicionário. No entanto, mais uma vez, apesar de ter havido diferenciação das atividades, as crianças não interagiram para tentarem atender ao que foi solicitado, pois estavam acostumadas a trabalhar individualmente.

Dessa forma, consideramos que as diferenciações das atividades para os grupos de estudantes, tanto na aula 04, como na aula 08, não contribuíram para que os estudantes interagissem para refletir sobre os conteúdos abordados.

A estratégia (6.5) - fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação -, ocorreu nas aulas da docente B e se deu por meio de três atividades realizadas nas aulas 01, 02 e 04. Na aula 01, como já focalizado anteriormente, a docente formou dois grupos na sala, no entanto, a realização da tarefa terminou sendo individual. Ela levou uma atividade diferente para um grupo de estudantes e outra para outro grupo, mas mediu a situação individualmente no

caso das crianças não alfabéticas. As aulas 02 e 04 também foram de atividades individuais e podem ser lidos a seguir.

Assim a professora conclui a retomada da história e passa a tarefa do livro para casa. Para Jenilse, Beatrice e Joanes a professora passa outra atividade. Chama a aluna Jenilser para ler o texto.

P: Vamos lá! E... R com A faz o quê?

Es: Era.

P: Era. Era uma...

[um estudante começa a cantarolar a música]

Es: Casa.

P: Não tinha... Veja bem, aqui, onde está a palavra casa?... Ai você vai ... olhe, se não tiver encontrando, escreva... Não tinha... teto. Onde está a palavra teto?... Não tinha nada. Onde está a palavra nada?... Entendeu? Vá fazendo.

Aula 02. Docente B.



Para cada estudante que iria realizar uma atividade diferente, a docente forneceu a explicação individual, mesmo a atividade sendo destinada para a realização em casa. A música era de conhecimento dos estudantes e as palavras, em sua maioria, formada por sílabas canônicas. A atividade oferecia condições para sua realização por parte dos envolvidos e ao mesmo tempo considerava os níveis de suas hipóteses de escrita.

Em suas pesquisas, Sá (2015) e Silva (2016) constataram que as docentes investigadas desenvolveram atividades diferenciadas. Contudo, as autoras consideraram que as atividades não estavam adequadas ou adaptadas às necessidades dos alunos em relação aos níveis de escrita. A partir das considerações das autoras, do extrato acima e dos níveis de conhecimento dos

estudantes da docente B, consideramos que a atividade proposta era pouco desafiadora.

Ela poderia ser mais complexa. Poderia trazer as lacunas para as letras das palavras, talvez isso causasse mais desestabilidades/estabilidades nos estudantes - tendo em vista que não poderiam sobrar espaços – levando-os a realizar mais reflexões e, talvez com isso, mais aprendizagens. O exemplo a seguir também se refere à categoria 6.5.

Chama a atenção da turma para que façam silêncio que ela irá explicar a atividade de Beatrice, Rhyam e Jenilse.

P: Vamos lá Beatrice, Rhyam e Jenilse, prestando atenção. Complete as palavras com as vogais A E I O U. Onde estiver faltando as letras vocês vão completar. Quem sabe qual a primeira palavra? Isso aí, que desenho é esse?

Es: Mapa do Brasil

P Então essa primeira palavra o quê?

Es: Brasil

P: Vamos completar a palavra Brasil. Bra, tá faltando que letra aqui?

Aula 04. Docente B.

Como visto em momentos anteriores, a atividade sobre o tema Proclamação da República reuniu um conjunto de questões que atendiam a diferentes necessidades educativas o que somado à mediação realizada pela docente, favorecia para que essa atividade figurasse em variadas categorias do nosso quadro de análise de estratégias didáticas para o trato da heterogeneidade, constituindo-se como uma atividade poliestratégica realizada pela docente.

Em meio às situações que a docente colocou para que fossem solucionadas pelos estudantes, três tiveram como foco os estudantes que ainda não tinham se apropriado do SEA.

No trecho acima vemos que docente pede silêncio para a turma, para poder explicar as questões que ela colocou, para serem solucionadas, pensando nesses estudantes. Na primeira era preciso completar as palavras: Brasil; novembro e república. Todas elas tinham ausência de vogais. A segunda era preciso responder quantas letras e as sílabas que formavam essas palavras. Já a terceira era uma cruzadinha com as palavras república, eleição, democracia e novembro.

Pelo exposto, consideramos que, em meio a outras atividades que também precisavam ser realizadas por todos, a docente tomou a decisão didática de inserir essas questões, pensando, especificamente, nesses estudantes e mediu a situação.

A categoria 6.6 de nosso quadro de estratégias foi o segundo que mais agregou atividades. Ele versou sobre a realização de atividades individuais que eram possíveis de serem feitas por todos os estudantes e possibilitavam diferentes aprendizagens. Essa estratégia ocorreu em nove atividades da docente A e em seis atividades da docente B. Abaixo, podem ser lidos os extratos de algumas atividades que ocorreram nesse sentido.

Escrita de palavras no quadro:
 Alunos: Sabonete.
 P: Qual é a primeira sílaba?
 Alunos: “Sa”.
 (Professora chama atenção dos alunos)
 P: Qual é a primeira sílaba?
 Alunos: “Sa”
 P: E onde é que eu vou separar?
 Aluno: Ali.
 P: Ali, ali onde?
 Aluo1: No meio.
 Aluno 2: É!
 P: “Sa”, qual é próxima sílaba?
 Alunos: “Bo”
 P: Qual a próxima sílaba?
 Alunos: “Ne”
 P: Am?
 (...)
 P: E por ultimo?
 Alunos: Te.
 P: “Te”. Se a gente mudar a ordem psiu! Se a gente botar as sílabas ao contrário será que a gente...
 Aluno1: “Le” “bo”;...
 P: Calma, Luiz eu não terminei a pergunta. Será que a gente consegue formar outra palavra?
 Aluno: Sim.
 P: Com as mesma sílabas, sendo que mudando a ordem?
 Aluno: Sim.
 (Neste momento os alunos leem as sílabas tentando formar novas palavras)
 P: Como é?
 Aluno fala palavra, não é possível compreender.
 P: Existe? É uma palavra que utilizamos?
 Alunos: Não.
 P: Então essa não é uma palavra se a gente mudar a ordem da sílaba ela não se transforma em outra.
 Aluno: É!
 P: Qual é? Vamos descobrir! Quais são as palavras que a gente muda a ordem das sílabas inverte e se transforma em outra palavra que a gente realmente usa, quais são as palavras aí?
 Aluna: Bela, pato...
 P: Bela virou o que? E pato?
 Aluna: Topa.
 Alunos: Topa!
 P: Topa tudo, né?
 Alunos: É!

Na atividade acima, a docente escreveu algumas palavras no quadro, solicitou que os estudantes lessem e indicassem onde deveriam ser separadas as sílabas. Nessa situação, a docente promoveu a leitura, a reflexão sobre a pauta sonora e a identificação da formação silábica (quais letras formam as sílabas), conhecimentos esses que atenderam tanto estudantes alfabéticos e que precisavam melhorar a leitura, quanto estudantes com hipóteses iniciais acerca do sistema alfabético de escrita. O exemplo a seguir também ilustra tal estratégia.

P: Vamos ver o que está faltando aqui. A MALA É XIQE.
 C: Aqui isso é um E.
 P: Aí o E tem um acento.
 C: Aqui bota QU.
 P: O que é que está faltando?
 C: QUE.
 P: Joanes, Felix, Beatrice, olhando para o quadro.
 Tá faltando?
 CHIQUE É com X ou CH?
 P: C-H-I...
 Vamos, apague!
 C de casa, H de homem. I, QUE. Não é G não. É Q de queijo Andreza. Eu nunca vi tanta demora para Heitor e Andreza fazer isso.
 Pronta Andreza!
 Vamos lá! Primeiro vamos ver o de Heilton.
 O MENINO TEM A CAMISA PRETA E O CHORTE AZUL.
 P: O que é que está faltando aqui? Tem alguma coisa para consertar? Joanes, olha para o quadro.
 Tem alguma coisa aí que a gente pode consertar?
 C: Não.
 P: Tem certeza?
 C: Ninguém sabe.
 P: Aqui O MENINO começa com letra maiúscula ou minúscula?
 C: Maiúscula.
 P: Short é com CH ou com X?
 C: Como é que a senhora sabe, se a senhora não sabe nada em inglês?
 P: Professora sorrir... rrsrs
 Oh, mulher, é questão de palavras que a gente usa no nosso dia a dia.
 O que é que está escrito aí dona Beatrice ?
 O GATO É FEIO
 C: Tá faltando o A.
 P: Quando falamos GATU, nós escrevemos o O no lugar do U. Apague!
 Eita que zoada! Vamos minha gente, olhando aqui o que está faltando mais?
 C: O.
 P: Palmas para Yuri. Palmas para Bia. Para Heitor. Vamos para a frase de Joanes.
 Vamos para a frase de Mayra

Aula 10. Docente B.

A atividade desenvolvida acima versava sobre substantivos próprios e comuns, assunto que não parece prioridade para uma turma que ainda não consolidou o processo de alfabetização inicial. No entanto, a escrita livre propiciou

que os estudantes explorassem suas ideias e evidenciassem como estavam pensando sobre a escrita das palavras, favorecendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Diante das respostas, a docente fazia mediações diferenciadas, chamando a atenção para a ausência de letras, acentuação, pontuação, além de promover a participação dos estudantes. Todos os estudantes participaram dessa atividade, escrevendo individualmente, mas a correção foi feita coletivamente, o que pode ter multiplicado os saberes construídos pelos estudantes. Ao mesmo tempo, consideramos que a oferta de resposta imediata pela docente foi o que mais comprometeu os possíveis aprendizados. Em alguns momentos, ela indagava os estudantes sobre o que estava certo e o que estava errado. Contudo, em muitos momentos ofertou a resposta logo após a realização da própria pergunta.

Se para as demais estratégias a mediação docente foi o diferencial, consideramos que para a estratégia 6.6 ela foi essencial, tendo em vista que a realização de atividades individuais, mas que sejam possíveis de serem realizadas por todos e possibilitem diferentes aprendizagem requerem das docentes um olhar sensível e principalmente o reconhecimento do nível de aprendizagem de cada estudante. É a partir desses elementos que as docentes planejam as aulas, de forma a desenvolver atividades que sejam desafiadoras tanto para os estudantes com conhecimentos sobre o SEA e outros eixos da língua já consolidado, como para os que estão no processo.

7 CONCLUSÕES

No presente estudo me propus a investigar o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos em turmas em processo de alfabetização. Nesse sentido, buscamos analisar por meio de quais práticas didáticas professoras do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental articulam o ensino de conhecimentos e habilidades específicas para a produção de textos escritos e o ensino de conhecimentos e habilidades específicos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em turmas heterogêneas quanto à apropriação desse sistema. Para tanto, discutimos aspectos inerentes ao objeto de estudo, discutimos a alfabetização, a produção de textos e debatemos sobre heterogeneidade, nesse último ponto.

Em relação ao objetivo de analisar as estratégias de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, da produção de textos e da interface entre ambos, os dados evidenciaram que as duas docentes realizaram atividades voltadas para os dois eixos de ensino, com ênfase na apropriação do sistema notacional.

A docente A realizou seis produções de textos com os estudantes; em quatro delas voltou a atenção dos estudantes para algumas características dos gêneros ao passo que explorou, em todas elas, conhecimentos acerca do sistema alfabético de escrita. Já a docente B realizou apenas duas produções e em raros momentos, em meio a uma atividade de produção escrita, levava os estudantes a refletirem sobre o sistema alfabético de escrita.

O ensino de produção de textos, portanto, embora favorecesse a construção de diferentes conhecimentos, focava mais diretamente o ensino da base alfabética. Outro dado preocupante eram as condições de escrita, que não se aproximavam de situações vivenciadas em contextos não escolares.

Quanto à dimensão do trato da heterogeneidade, foram discutidos quatro grande eixos (avaliação e planejamento, diversidade de atividades e atividades diferenciadas, heterogeneidade e agrupamentos, heterogeneidade e mediação docente), a partir dos quais e no âmbito do grupo de estudos “Heterogeneidade e alfabetização”, construímos categorizações iniciais para dar prosseguimento às análises dos dados.

No geral, nossas análises mostraram que as turmas eram heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético e que as docentes desenvolviam tanto ações que favoreciam a participação de todos os estudantes quanto ações que não favoreciam. Além disso, foi possível concluir que a garantia

da participação nas atividades não era garantia de favorecimento das aprendizagens necessárias para cada estudante.

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

As heterogeneidades de níveis de conhecimento eram as que mais mobilizavam as professoras a tentar pensar em estratégias para incluir todas as crianças nas situações didáticas. 90% das mediações estabelecidas por ambas as docentes tinham tal tipo de heterogeneidade como foco. Tal dado era esperado pois na entrevista inicial, quando perguntadas se consideravam suas turmas heterogêneas, ambas responderam que sim. Aprofundando a pergunta, perguntamos por que elas consideravam a turma heterogênea e em que aspectos. Ao que responderam:

É... eu tenho alunos assim... que chegaram sem... forma..., é... sem noção de escola, eles nunca foram à escola, tenho aqueles que já tem experiente de, de escola, que tem um vocabulário mais avançado, que você percebe que essa criança está numa escola, você percebe, que a criança está já a uns três anos de escola, ele tem um vocabulário, ele tem uma desenvoltura nas atividades e aqueles outros alunos que não acompanham, que faltam muito, então aqui tenho alunos frequentes, alunos muito ausentes. A faixa etária, tenho diferença de dois anos, acho, acredito, mas o mais velho agora está com oito anos, que eu percebo muita, muita diferença, uma disparidade muito grande, alguns já estão lendo pequenos textos e eu tenho alunos que sequer reconhece algumas consoante, bem diferente, bem diferente, ai, é ai onde está meu desafio, sem contar que esses faltam muito

Entrevista inicial. Docente A.

Em que sentido você considera sua turma heterogênea?

Porque tem meninos de várias etapas de aprendizagem.

É ter uma sala com várias turmas, com vários alunos misturados. Como posso dizer? Alunos com diversas dificuldades, com várias dificuldades de aprendizagem. Então, tem que aprender de uma forma, tem que aprende de outra, tem outro que parece que não aprende nada, tem uns que sabem alguma coisa, então, eles são heterogêneos.

Entrevista inicial. Docente B.

Vemos que as docentes tinham total ciência da diferença de níveis de conhecimentos das suas turmas. Tal tipo de heterogeneidade de fato é o mais salientado por autores que tratam do tema, os quais, muitas vezes atribuem tal heterogeneidade às diferenças individuais, como pode ser ilustrado no trecho escrito por Moteiro (1996), ao investigar ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967 no estado de São Paulo. Segundo a pesquisadora, mesmo com

problemas, a implantação do ciclo básico reverteu-se em ganhos para os estudantes das séries iniciais, principalmente pela garantia de que teriam mais tempo para aprender, para se alfabetizar, visando garantir assim o respeito às diferenças individuais dos estudantes. (MONTEIRO, 1996, p. 94).

As heterogeneidades sociais e de características físicas foram abordado por ambas no mês de novembro, no contexto de debate mais intenso sobre consciência negra, história dos negros e igualdade entre as pessoas. Os três pontos se fizeram presentes apenas em uma aula e em uma interação de cada docente com o grupo classe.

Em relação às estratégias utilizadas para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, em relação ao ensino do sistema notacional e de produção de textos, os dados produzidos mostraram que as docentes lançaram mão de nove estratégias didáticas, sendo quatro delas comuns às duas docentes. Dentre as estratégias comuns a ambas, as duas mais utilizadas foram 3.2 (atendimento individualizado) e 3.7 (promover a autoestima do estudante em processo de alfabetização). Os elogios após a realização da tarefa ou uma resposta acertada, fortalece a autoestima do estudante, além de estimular seu desejo por acertar novamente e seguir buscando aprimorar seus conhecimentos.

Em relação ao atendimento individualizado, as docentes traçaram caminhos distintos. A docente A, em meio a atividades coletivas, realizava atendimentos individuais que levavam o estudante a refletir sobre o sistema de escrita. Consideramos essa prática bastante válida, pois o estudante que ainda não se apropriou do sistema de escrita, vê-se incluído na atividade com todos. Ao mesmo tempo consideramos igualmente válida a prática de disponibilizar atividades diferenciadas e, a partir delas, promover o atendimento individualizado ou ainda realizar atividades coletivas, mas com etapas em que os saberes para a apropriação do SEA sejam desenvolvidos, como fez a docente B.

Interessante seria desenvolver atividades nessas duas perspectivas, tanto desenvolver atividades coletivas com atendimentos individuais para orientação, quanto a partir de atividades diferenciadas. Contudo, entendemos que existem entraves em sala de aula que dificultam o desenvolvimento dessa forma de trabalho, mas não o torna impossível. Nas aulas da docente B, ela trazia atividades para os estudantes que tinham domínio do sistema de escrita e para os que se encontravam em processo. Registramos várias passagens em que a docente pediu concentração em suas atividades e silêncio aos estudantes que já dominavam o sistema, para que

assim ela pudesse orientar os que ainda não tinham dominado tal sistema, pois a atividade diferenciada pede um atendimento individualizado de orientação e estímulo à reflexão.

Concluimos, portanto, que houve algumas tentativas das docentes para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, no entanto, as análises qualitativas ao longo das análises evidenciaram muitas dificuldades de mediação e pouco favorecimento da interação entre pares que pudessem ajudar as crianças a socializar saberes, a problematizar seus conhecimentos com os colegas. Foram raras as situações em que as crianças realizaram atividades em pequenos grupos e mesmo nesses momentos, havia poucas condições de interação.

Entendemos que a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes coloca um desafio a mais para os docentes, ao mesmo tempo entendemos que os estudantes têm diferentes percursos de escolarização, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes oportunidades e acessos diferenciados aos conhecimentos, enfim, diferentes pertencimentos sociais e vivências. Desse modo, concebemos como urgente a discussão sobre como lidar com tais variedades. Aceitamos o argumento de que, provavelmente, essa realidade nunca tenha se feito tão presente na sala de aula, quanto hoje, com os sistemas de ciclos de aprendizagem, mas tal argumento precisa ser analisado em contraposição ao argumento de que a exclusão escolar dos que não atendiam às expectativas postas sempre ocorreu. Assim, a discussão sobre heterogeneidade sempre foi uma necessidade, mas não era realizada com a profundidade necessária.

Concebemos também que a heterogeneidade pode ser também considerada como um fenômeno natural e que em lugar de ser concebida como um fato dificultador, pode ser motor de desenvolvimento para todos os estudantes, pois permite a realização de algo pouco explorado pelas docentes, a criação de estratégias variadas para garantir a socialização de saberes e a solidariedade entre os estudantes. Os diferentes tipos de agrupamento, as diferentes formas de mediação e de organização das situações didáticas podem ser modos de dar oportunidade de aprendizagem a todos, combatendo-se a exclusão escolar.

Ainda assim, é preciso desenvolver essa forma de mediação de maneira bem planejada. Pois, como visto na presente pesquisa e na de Oliveira (2010), a ajuda ao colega de turma autorizada pelo docente, teve como principal implicação, a oferta imediata da resposta.

Por fim, percebemos ainda que as docentes podem não ter realizado escolhas acertadas sempre. Mas se mostraram sensíveis às heterogeneidades, tanto às sociais, quando às heterogeneidades de conhecimentos, e buscaram meios de dar conta desse fenômeno sócio-escolar. As docentes procuraram fazer com que todos os estudantes progredissem em suas aprendizagem. A docente A priorizou as atividades coletivas e envolveu os estudantes não alfabéticos no processo. Já a docente B priorizou as atividades diferenciadas com acompanhamento individualizado. Tal dado mostra que as dificuldades podem ser oriundas dos processos de formação docente que não têm focado neste tipo de fenômeno.

Para concluir, alertamos para a necessidade de aprofundar estudos sobre este tema, em que diferentes estratégias possam ser analisadas em profundidade, em diferentes práticas de ensino.

Outras questões também surgem a partir do contato com este tema. Começamos pela heterogeneidade relativa à Educação Especial. Como contemplar os diferentes tipos de necessidades dessas crianças de modo a não excluí-las das situações de ensino com o restante das turmas e de fato garantir os avanços necessários para essas crianças? Como a presença desse estudante influencia no planejamento e na prática docente?

Perguntamo-nos também como os docentes desenvolvem sua prática educativa, diante das diversas heterogeneidades presentes na Educação de Jovens e Adultos – EJA? E quais são as aproximações e distanciamentos em relação ao que ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Uma terceira questão que nos indagamos é como as docentes dos quintos anos do Ensino Fundamental desenvolvem sua prática docente frente às turmas com estudantes com níveis elementares em relação à leitura e à escrita (que leem com pouca fluência, que ainda não produzem textos com autonomia e até mesmo não se apropriaram o SEA)?

Esperamos poder debater algumas dessas e outras questões em pesquisas futuras. Ao mesmo tempo estamos desejosos que a presente pesquisa tenha contribuído para que docentes e acadêmicos tenham mais subsídios para refletir e desenvolver suas práticas docentes de modo atento à heterogeneidade de conhecimentos presentes nas diversas etapas da educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. [trad. coordenada e ver. por Alfredo Bosi, com a colaboração de Maurice Cunio. et al]. 2ª ed., São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1962, p.491.
- ADRIÃO, Thereza. OLIVEIRA, Romulo Portela de. (org.). **Organização do ensino do Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
- ALBUQUERQUE E. B. C. LEITE M. R. Explorando letras na Educação Infantil. In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ANDRADE, R. M. B. L. DE. **Produção de textos escritos nos anos iniciais do ensino fundamental: a ação docente no Brasil e em Portugal**. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife: o autor. 2015. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.
- ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, p. 228. 2016.
- ARRUDA, S. C. SILVA S. C. O. LEAL. T. F. Professores alfabetizadores: o que dizem e o que fazem. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 18, n 2, p. 243-268 jul./out. 2013.
- AZEVEDO, Patricia Bastos de. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. **Anais da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. Caxambu – MG. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1929].
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2000.
- BAPTISTA, Mônica Correia. “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- BIKLEN, Sari Knopp. BOGDAN, Roberto C. **Investigação qualitativa e educação**. Trad. Maria João Alvarez. Sara Maria dos Santos. Telmo Mourinho Baptista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, A. C. P. LEAL, T. F. Alfabetizar na Educação Infantil: o que isso significa? In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P. CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na Educação Infantil. In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRANDÃO, A. C. P. LEAL, T. F. ALMEIDA, F. B. S. VIEIRA, E. S. **Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores**. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização da idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2. ed., 2. reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

CARVALHO, E. F. C. DE. **As orientações curriculares e suas relações com as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife: o autor. 2012. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

CERTEAU, M de. **A invenção do cotidiano 1: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 91-106.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: historia e atualidade**. Minas Gerais: Autêntica Editora, 2007.

CRUZ, Fatima M.L. (org). **Teorias e prática em avaliação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. Tese de Doutorado. UFPE – Recife: o autor. 2012. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. Jul./Dez. 2011. p. 89 – 103.

ESPINDOLA, Ana Lucia. SOUZA, Neusa Maria Marques de. Práticas de letramento em meios populares: discutindo as relações família e escola. **Anais da 31ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. Caxambu – MG. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018

FERNANDES, A. da S. **Alfabetizar letrando na EJA: das dificuldades docentes à busca de superação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, p. 124. 2016.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves

da Silva. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRA, Vinicius Varella. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola.** Dissertação de Mestrado. – Recife : O autor, 2013. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** Trad. Horácio Gonzales (et. al.), 24. ed. 14ª reimp. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. (1ª ed. 1985).

FILGUEIRAS, Karina Fideles. (Con)fusões entre alfabetização e letramento: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. **Anais da 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. Caxambu – MG. 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. **Anais da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. Caxambu – MG. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. OLIVEIRA, Ildete Freitas. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens xacriabá. **Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. Caxambu – MG. 2015. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018.

GIRÃO F. M. P. BRANDÃO A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GLÓRIA , Dília Maria Andrade. **A “escola dos que passam sem saber”:** a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação* Nº 22. Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

GOIGOUX, Roland. VERGNAUD, Gerard. Schèmes professionnels. **Revue de l’association internationale de recherches en didactique du français, AiRDF,** V. 36, 2005 (pp. 7-10).

GOMES, S. G. **Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro. p, 100. 2011.

GUERRA, Severina Érika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos.** Severina Érika Morais Silva Guerra : O Autor, 2009. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

GUIMARAES, M. B. **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.** . Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. – USP. São Paulo. p, 189. 2013.

HADDAD, L. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a alfabetização. In. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Org.FRADE I. C. A. S. [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p.418-437

JACCOUD, Mylène. MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In. POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In. _____ e _____ **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma F. MORAIS, Artur G. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento presamos compreender. In: LEAL T. F. ALBUQUERQUE, E. B. C. MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e prática didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 31-48.

LEAL, T. F. PIMENTEL, R. SILVA, M. D. BARROS, J. Ler e escrever na escola: análise de práticas docentes. In. LEAL, T. F. PESSOA, A. C. R. G. ROSA, E. C. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre formação de professores e prática pedagógica**. No prelo.

LEAL T. F. SILVA A. Brincando as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In. BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

LEAL, T. F.; SILVEIRA, R. C. Heterogeneidade e ação docente no ensino d produção de textos. In. LEAL, T. F.; SÁ, C. F. de; SILVA, E. C. N. (ORGS). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016.

LIMA, M. DE F. M. DE. **A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife: o autor. 2015. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

LUZ, Raquel Leão. O clube do gibil: letramento e linguagem em um projeto escolar. **Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. Caxambu – MG. 2012. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. MORTIMER, Eduardo Fleury. Interações nas práticas de letramento em sala de aula: o trabalho com projetos no primeiro ciclo. **Anais da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. Caxambu – MG. 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/biblioteca>. Acesso em: 01/06/2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In. BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

MACIEL, F. I. P. História da Alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. L (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAINARDES, J. **Projeto diferenciAção: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. (disponível em <http://www.uepg.br/gppepe>). Acessado em 07/03/2018.

MARINHO, Marildes . A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: SIQUEIRA, Elba S.. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998, v. , p. -.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos currículos do final de século. In: BARRETTO, Elba S.S. (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas, Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos Linguísticos – IEL, Unicamp. Campinas, SP. 2001.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. **Revista Portuguesa de Educação**. 2007, 20(1), pp. 163-189.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Sueli Tomazini Barros Cassal. 1ª ed. 2001. 1ª Reimp. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MILANESIO, I. P. **Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo. p, 194. 2013.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Resgatando passado**: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In. MORAIS, A. G. LEAL, T. F. ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (orgs.) **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção estudos em EJA).

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. do R. L.. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NEVES, Sônia Aparecida. **“No meu tempo de infância”** Representações da infância em memórias e autobiografias – Minas Gerais (1900-1960). Monografia. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Minas Gerais, 2013. p. 78.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série cultura, memória e currículo. v. 5).

OLIVEIRA, S. A. de. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, p. 446. 2010.

PINTO, M. F. G. **Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental**: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças? Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife: o autor. 2015. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Apresentação – gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SA, C. F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2015. p 183.

SÁ, C. F. de. DOURADO, V. **Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo**. VI Seminário de Estudos em Linguagem. Olinda-PE, 2014.

SANTOS, J. DE O. **Usos e significados da escrita ‘fabricados’ no cenário cotidiano de uma escola do Sertão do Pajeú (pe)**: lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus. Tese de Doutorado. UFPE – Recife: o autor. 2015. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

SCHNEUWLY, Bernard. **Les operations langagieres**. Em Schneuwly, Bernard. *Le language écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SILVA, Alexandro da; MELO, Kátia L.R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In. LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, C. V. do A. e. **O livro didático de alfabetização**: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita. Dissertação de Mestrado. UFPE – Recife: O autor, 2012. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, K. V. N. G. da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, p. 200. 2016.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Caruaru: o autor, 2014. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. Recife: o autor, 2013. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedes**. n. 50. Campinas: Papyrus, 2000.
- SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 6 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, 2003, v. 9, nº 52, p. 1-7.
- SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017a.
- SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed; 4. reimp. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2017b.
- SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 7. ed; 1. reimp. Contexto Editora. São Paulo, 2017c.
- SOUZA S. B. **Cenas do cotidiano escolar... o “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**. Tese de Doutorado. UFPE – Recife: o autor. 2016. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Pernambuco.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Liber Livro Editora. Brasília, 2007.
- SUASSUNA, L. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In. LEAL, T F. SUASSUNA, L. (org.) O ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Belo Horizonte - Autêntica Editora, 2014.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZANOLLA, S. R. R. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**. 24 (1), 5-14. 2012.

<http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/10/disque-100-registra-210-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais-28/04/2019>

ANEXOS

ANEXO A: Roteiro de observação de aulas



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Centro de Educação



PROJETO DE PESQUISA

Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas

Subprojeto 4: Análise da prática docente

ROTEIRO PARA AS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Para registro no caderno de campo e posterior subsídio para elaboração de relatório de aula:

- Registro das datas, com nº de alunos presentes por dia.
- Inserir nome do(a) professor(a) da turma.
- Inserir nome do(a) observador(a) da pesquisa.
- Descrever a composição do grupo (ano 1, 2, 3 e multisseriado - campo / cidade).
- Descrever organização espaço da sala de aula, cartazes afixados, trabalhos das crianças expostos, “cantinhos”, disposição dos livros, etc.
- Registro do horário de cada atividade desenvolvida (tempo de duração), intervalos, horário do lanche/recreio.
- Registro das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa (descrição das atividades: modo de organização – individual, dupla, grupo; conteúdos trabalhados).
- Registro dos recursos utilizados (cartazes, livros, jogos, etc.).
- Registro da participação dos alunos, do envolvimento/interesse demonstrado pela turma em cada tema/atividade proposta.
- Registro das intervenções do(a) professor(a) diante das questões levantadas pelos estudantes, como trabalhou a heterogeneidade de aprendizagens, culturas, saberes, dentre outros tipos de heterogeneidade.

- No caso das turmas multisseriadas e no que se refere à heterogeneidade de aprendizagens em leitura e escrita, *sempre que possível*, registrar as crianças que foram envolvidas nas diferentes atividades (de modo a possibilitar a identificação da composição dos agrupamentos realizados de acordo com os anos de ensino em que estão matriculadas e/ou hipóteses de leitura e escrita em que se encontram).

Materiais para levar para a observação:

- Lista da turma (nomes e composição – anos de ensino, no caso das multisseriadas), para facilitar a identificação das crianças no decorrer da aula, pelo(a) pesquisador(a).
- Caderno de campo da pesquisa, no qual as anotações descritas anteriormente deverão ser registradas.
- Gravador, filmadora e carregadores de bateria correspondentes.

ANEXO B: Roteiro de entrevista inicial



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Centro de Educação



PROJETO DE PESQUISA

Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas

Subprojeto 4: Análise da prática docente

ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL COM OS(AS) PROFESSORES(AS)

Para professores(as) de turmas multisseriadas do campo

1. Como é que você organiza a rotina diária da sua turma?
2. Que fatores dificultam mais o trabalho no dia a dia de sala de aula
3. Você trabalha com todos os alunos juntos ou você os separa, como é que isso e?
4. Se os separa. Quais os critérios para realizar a separação?
5. Você considera tua turma heterogênea?
6. Para você o que é heterogeneidade? Como é que ela se expressa na alfabetização?
7. Você acha que a heterogeneidade influencia no seu planejamento? E de que forma?

ANEXO C: Diagnose do nível de apropriação do SEA

ESCOLA

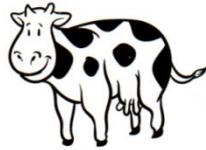
ANO

NOME

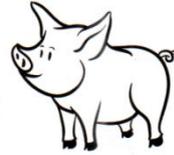
1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:



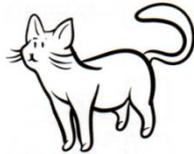
.....



.....



.....



.....



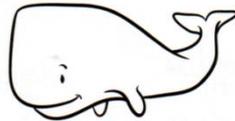
.....



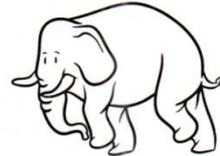
.....



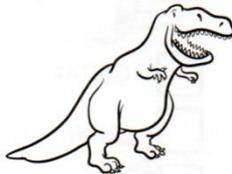
.....



.....



.....



.....

2. MARQUE UM X NO QUADRINHO ONDE ESTÁ ESCRITO O NOME DE CADA FIGURA.



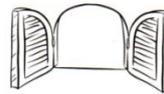
- RATO
- MATO
- DADO
- PATO



- VELHA
- VALA
- VELA
- VILA



- SINO
- SINAL
- CINCO
- CIRCO



- CANELA
- JANELA
- PANELA
- JANEIRO



- BATATA
- BARATA
- BANANA
- BALEIA



- PRAÇA
- BROTO
- BRAÇO
- PRATO



- EMPADA
- ENXADA
- ESPADA
- ESCADA



- BICHARADA
- BINÓCULOS
- BISCOITO
- BICICLETA



- CHAVEIRO
- CHUVEIRO
- CHUTEIRA
- CHALEIRA



- GUITARRA
- GUINDASTE
- GIRAFA
- GINÁSTICA

ANEXO D: Extrato de atividade

ATIVIDADE DE CASA

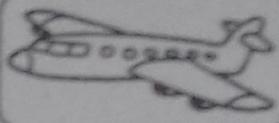
DATA: ___/___/___

CADA DIA QUE PASSA
FICO MAIS FELIZ COM VOCE.

1) ESCREVA OS NOMES DOS DESENHOS E SEPRE-OS EM SILABAS.













2) LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO E ESCREVA-AS NA COLUMNA CORRESPONDENTE.

DICA: OBSERVE A LETRA INICIAL DE CADA PALAVRA.

BETINA - TELA - SAIA - ROUPA - BONÉ - SIMÃO
 TÂNIA - TAPETE - RECADO - RUI - BESOURO
 BRUNO - TIME - SONO - SAUDADE - RITA

R	T	B	S












Hoje é dia de fazer compras! A mãe de Daniela e Rafael costuma pesquisar preços antes de comprar os produtos e leva os filhos para ajudar. Observe o anúncio de algumas ofertas dos supermercados Tem Tudo e Leve Tudo.

VENHAM CRIANÇAS, VAMOS OLHAR!

promoção TEM TUDO

ARROZ 5kg	de: R\$ 6,00
	por: R\$ 5,00
ÓLEO	de: R\$ 2,50
	por: R\$ 2,00
DETERGENTE	de: R\$ 1,00
	por: R\$ 0,80

VAMOS VER AS OFERTAS!

PROMOÇÃO LEVE TUDO

ARROZ 10kg	de: R\$ 13,00
	por: R\$ 14,00
ÓLEO	de: R\$ 4,00
	por: R\$ 3,00
DETERGENTE	de: R\$ 1,00
	por: R\$ 0,90

MAMÃE PRECISA COMPRAR MUITAS COISAS. EM QUAL DOS SUPERMERCADOS O PREÇO É MELHOR?

TEMOS QUE OBSERVAR A QUANTIDADE E OS PREÇOS PARA SABER EM QUAL DOS SUPERMERCADOS MAMÃE VAI COMPRAR.

ATIVIDADES SOBRE A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

1) COMPLETE AS PALAVRAS COM A, E, L, O E U



B R _____ S _____ L

N O V _____ M B R O _____

15



R _____ P _____ B L _____ C _____ O _____

2) QUANTAS LETRAS E QUANTOS SÍLABAS TEM AS PALAVRAS ABAIXO?

PALAVRA	LETRAS	SÍLABAS
BRASIL	6	2
15 NOVENBRO	8	3
REPÚBLICA	9	4

3) ENCONTRE NO QUADRADO ABAIXO AS PALAVRAS RELACIONADAS A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA.

1

2 → B A S I L I A D E S

3 → E L E I Ç Ã O

4 → R E P U B L I C A

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

- 1. REPÚBLICA
- 2. DEMOCRACIA
- 3. ELEIÇÃO
- 4. NOVENBRO
- 5. ISABEL

