

Heterogeneidades no processo de alfabetização: análise comparativa entre práticas de ensino na abordagem fônica e na Alfabetização na perspectiva do letramento

Anna Beatriz Araujo Sales¹

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves²

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar de que maneira diferentes concepções de alfabetização influenciam as práticas docentes no enfrentamento da heterogeneidade de conhecimentos presentes em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, envolvendo observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com duas professoras da rede pública do Recife e aplicação de atividade diagnóstica com os alunos. As docentes participantes atuam com abordagens distintas: uma fundamentada no método fônico e a outra na perspectiva do letramento. A análise evidenciou que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas às concepções teóricas que embasam o trabalho docente. Práticas pedagógicas ancoradas na alfabetização como prática social mostram-se mais eficazes para lidar com a heterogeneidade.

Palavras-chave: Alfabetização, Heterogeneidades, Práticas de ensino

Introdução

A alfabetização no Brasil é um tema amplamente debatido. O insucesso nesse processo, assim como os índices de analfabetismo, têm sido uma constante preocupação para pesquisadores da área (Morais, 2012), na busca de melhoria nesse processo, os estudos têm avançado no sentido de discutir as diferentes concepções de alfabetização e como a prática se configura nessas concepções.

Pessoa, Castro e Nascimento (2022) apresentam três concepções de alfabetização: em uma concepção tradicional de alfabetização, a língua é vista como um código, na prática de sala de aula são usados os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos); a segunda concepção apoia-se no construtivismo e nos estudos do letramento, propõe uma alfabetização em que as crianças estejam imersas em práticas de letramento e desse modo desenvolvam a leitura e a escrita; uma terceira perspectiva defende a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, de acordo com os autores, essa concepção considera a importância das reflexões sobre o Sistema de escrita alfabética (SEA), além das práticas de oralidade, leitura e escrita para o processo de alfabetização.

¹ Graduanda em Pedagogia - UFPE. E-mail: anna.araujosales@ufpe.br

² Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE. E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

As discussões e concepções de alfabetização mencionadas refletem perspectivas distintas sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita, evidenciando tensões entre abordagens tradicionais, imersão do letramento e alfabetização na perspectiva do letramento, de acordo com Moraes (2012), a visão tradicional, frequentemente desconsidera o papel ativo do aprendiz, limitando-se a uma prática mecânica e descontextualizada, por outro lado, a concepção na imersão do letramento negligencia a necessidade de sistematização e domínio do SEA. Por fim, a alfabetização na perspectiva do letramento propõe uma integração mais ampla, ao conectar alfabetização às práticas sociais de leitura e escrita, mas ainda enfrenta desafios para equilibrar a reflexão teórica com a implementação prática no ensino básico.

De acordo com Silveira (2024), um fenômeno bastante evidenciado hoje nas escolas e suas salas de aula é a questão da heterogeneidade, de acordo com a autora, não existem turmas homogêneas, pois os indivíduos são dotados de singularidades e constituem-se heterogêneos. Na mesma direção, Silva (2019) aponta o crescente interesse de investigações sobre alfabetização, que atentam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento e o protagonismo do estudante, a singularidade e a coletividade são elementos que compõem cada sujeito, principalmente no que se refere ao processo de ensino, cada pessoa aprende de uma forma diferente e em diferentes ritmos. Considerando que a heterogeneidade é inerente ao ser humano e está fortemente presente nas salas de aula, cabe questionar se concepções tão distintas de alfabetização reconhecem essa diversidade e, mais do que isso, se a consideram em suas propostas: de que forma respondem a ela?

Partindo dessa questão, escolhemos duas práticas de abordagem distintas para desenvolver essa pesquisa: o método fônico e a alfabetização na perspectiva do letramento. De acordo com Capovilla (2000) apud COSTA, Carvalho Zilá (2023), o método fônico é uma abordagem de ensino da leitura que se concentra na associação dos sons das letras com suas representações gráficas. Nessa abordagem, os alunos aprendem a ler decodificando as palavras, ou seja, consideram a linguagem como um código que precisa ser decodificado, reconhecendo os sons das letras e combinando-os para formar palavras, excluindo a necessidade de pontuar o uso social da língua. Esse método tradicional ganha força na discussão no cenário nacional após o lançamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019. De acordo com Leal (2020), a PNA prescreveu para todas as escolas brasileiras a adoção do método fônico.

Por outro lado, a alfabetização na perspectiva do letramento enfatiza a importância da reflexão sobre o SEA por meio de práticas de letramento. Nessa concepção, o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, ao uso que se faz da linguagem escrita

nas diferentes esferas da vida social. Segundo Soares (1998), o letramento implica uma compreensão mais ampla e contextualizada do uso da linguagem escrita, considerando as diversas situações em que ela é utilizada na sociedade.

Como se pode perceber, o método fônico e a alfabetização na perspectiva do letramento são abordagens bem distintas, diante disso, se faz necessário compreender como as práticas de docentes em cada uma dessas abordagens contemplam ou não as diversidades de conhecimentos dos estudantes.

O interesse pela realização deste trabalho surgiu com o envolvimento na pesquisa “Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares”³, onde são investigadas questões de alfabetização, heterogeneidade e interdisciplinaridade. Para compreender mais sobre o objeto deste estudo realizamos uma busca aprofundada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores "Ensino da Língua Portuguesa e Heterogeneidade" e "Alfabetização e Heterogeneidade", no período de 2015 a 2024, filtrando os trabalhos que abordam o processo de alfabetização, especificamente que abordem o 1º ano do Ensino Fundamental. Essa análise revelou um número ainda limitado de estudos que exploram a alfabetização em contextos de heterogeneidade, evidenciando uma lacuna no campo acadêmico. Na primeira busca realizada, com o descritor “Ensino da língua portuguesa e heterogeneidade” foram encontrados quatro trabalhos. No entanto, após uma análise criteriosa, apenas dois atenderam plenamente aos critérios estabelecidos. O primeiro é a tese intitulada *"O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos"*, de Nayane Nayara Torres da Silva, o segundo e a dissertação intitulada *"Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização"*, de Dayane Marques da Silva. Diante da limitação inicial de estudos que abordam a alfabetização em contextos de heterogeneidade no 1º ano do Ensino Fundamental, realizamos uma segunda busca com o descritor “Alfabetização e Heterogeneidade”. Esse novo levantamento resultou em um total de 24 trabalhos. No entanto, ao aplicar os critérios estabelecidos, apenas três deles foram selecionados: os dois já identificados na primeira busca e a dissertação *"Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e*

³ Grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Maria Lúcia Figueiredo Barbosa do CE/UFPE desde 2022 até os dias atuais.

de produção de textos escritos", de Joselmo Santos de Santana. Esses estudos reforçam a constatação de que há uma lacuna no campo acadêmico quanto à investigação sobre a alfabetização em turmas heterogêneas do 1º ano do Ensino Fundamental, reforçando a importância de investigar o tema, ampliando as discussões sobre os desafios e as possibilidades que surgem na alfabetização de alunos em salas de aula marcadas pela diversidade de ritmos, trajetórias e condições de aprendizagem.

O objetivo geral deste estudo é analisar as práticas de ensino na abordagem do método fônico e da alfabetização na perspectiva do letramento, levando em consideração a heterogeneidade de conhecimento do sistema de escrita alfabética. Para isso, busca-se atingir objetivos específicos como identificar a concepção de alfabetização das docentes, compreender o que os professores entendem por heterogeneidade de conhecimento e verificar as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com essa heterogeneidade nas turmas, de acordo com o método ou metodologia de alfabetização adotados.

O Método Fônico e a Alfabetização na Perspectiva do letramento

Residem em nosso país desafios significativos na alfabetização, apesar da redução dos índices de insucesso ao longo dos anos. Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2023, apenas 56% das crianças matriculadas nas redes públicas atingiram o nível de alfabetização estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o 2º ano do Ensino Fundamental. Esses dados foram divulgados no 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada. Para entender esse histórico de desafios na alfabetização, é fundamental lembrar que, conforme Morais (2012), o acesso à escola pública só foi garantido legalmente como um direito nas primeiras décadas do século XX. Mesmo assim, até o início dos anos 1990, a parcela de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que permaneciam fora da escola ainda ultrapassaram 15 por cento. Segundo Morais (2012), em um sistema educacional tão excludente como o brasileiro, a dificuldade enfrentada pelos estudantes já no primeiro ano do Ensino Fundamental, conhecido como a "série de alfabetização", tornou-se a principal evidência da ineficácia da nossa escola.

Conforme Morais (2012), essa manifestação da ineficácia escolar revela um problema central: a falta de clareza sobre o que e como ensinar, ou seja, a ausência de metodologias bem definidas para a alfabetização.

Dentre as abordagens tradicionais, destacamos um método que pertence ao grupo dos métodos sintéticos que de acordo com Morais (2012), acreditam que o aprendiz deve partir de

unidades menores (letras, sílabas ou fonemas) e ir “somando os pedaços” para poder chegar a “codificar” ou “decodificar”, o método fônico foco do nosso trabalho, que baseia o ensino da escrita na correspondência entre letras e sons. De acordo com Capovilla (2004), o método fônico é uma abordagem de alfabetização que enfatiza, primeiramente, a memorização dos fonemas e grafemas correspondentes, para, em seguida, combinar esses sons e possibilitar a pronúncia completa das palavras. Após a assimilação de alguns fonemas, os aprendizes são orientados a agrupá-los para formar palavras. Capovilla (2004, p. 85) destaca que "o texto deve ser apresentado de maneira gradual, com aumento progressivo de complexidade, à medida que a criança desenvolve suas habilidades". Segundo Aragão (2014) foi identificado que alunos ensinados pelo método fônico apresentaram baixo desempenho em tarefas de consciência fonêmica, apesar de já estarem na hipótese alfabética e de terem sido expostos intensivamente a esse tipo de atividade. A autora conclui que não faz sentido reduzir o ensino da língua escrita ao treino fonêmico, sugerindo a urgência de debates sobre as propostas de métodos sintéticos, que operacionalizam o professor para dar passos que trarão “sucesso para alfabetização”. De acordo com Moradas (2012), o método fônico propõe que o aprendiz seja treinado para pronunciar os fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem. Assim, esse método enfatiza, principalmente, a codificação e decodificação de palavras, baseando-se em um treinamento repetitivo que reforça a memorização das relações entre grafemas e fonemas, além da segmentação das palavras em fonemas. Diante disso, o método fônico se enquadra em um método de treinamento, resumindo a escrita em um simples código que apresenta a relação entre grafema/fonema. █

Em outra perspectiva, abandonando completamente a visão empirista e associacionista e a visão da escrita como um código, temos a alfabetização na perspectiva do letramento que acredita que os sujeitos que estão se alfabetizando, sejam eles adultos ou crianças, possuem conhecimentos prévios sobre a escrita e agem para descobrir o que as letras representam, e também como essas letras representam o som, sendo preciso também utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações sociais, essa concepção propõe, desde a escolarização inicial, a realização de atividades que enfoquem a apropriação do SEA quanto a vivência de práticas de uso social da escrita. Para essa concepção, é importante promover experiências de ensino que ajudem as crianças a entender como a escrita funciona, ao mesmo tempo em que participam de atividades reais de leitura e produção de textos. (SOARES, 2006; LEAL, 2006; LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2006; MORAIS, 2012). Para além das concepções da alfabetização, neste trabalho também será discutido a pluralidade da sala de aula, ou seja, as heterogeneidades presentes.

Heterogeneidade e Alfabetização: um olhar sobre as diversidades de conhecimento

Convém ressaltar que as crianças não aprendem do mesmo jeito e nem ao mesmo tempo, a sala de aula não é um lugar de homogeneidades. Heterogeneidades de diversos tipos estão presentes na escola e podem interferir no processo de aprendizagem, caso os professores não estejam atentos à presença das mesmas. A heterogeneidade das salas de aula brasileiras é um fator determinante no processo de alfabetização. De acordo com Leal, Silveira e Santos (2023), o termo heterogeneidade não é novo, no entanto, poucas vezes é aprofundado em debates acerca das concepções subjacentes a este tema. Assim, além de se preocupar com as peculiaridades do objeto de aprendizagem é necessário ter atenção à diversidade da turma. As situações do ensino propostas não podem ser uniformes, deixando de atender as especificidades dos alunos, Aquino (1998) evidencia que a heterogeneidade não deve ser encarada como uma dificuldade, mas como favorecimento de aprendizagens. A diversidade inerente a qualquer grupo humano passa a ser reconhecida como um elemento essencial para as interações dentro da sala de aula. Os distintos ritmos, condutas, vivências, trajetórias individuais, contextos familiares, valores e graus de conhecimento de cada criança (e também do professor) conferem ao cotidiano escolar a oportunidade de compartilhamento de repertórios, troca de perspectivas, debates, cooperação e, por consequência, o desenvolvimento das capacidades individuais (AQUINO, 1998, p. 64). Um estudo realizado por Leal e Pessoa (2019) identifica diferentes tipos de heterogeneidades que devem ser levadas em consideração, apesar de ter clareza dessas diversas heterogeneidades nosso estudo se concentra na heterogeneidade de conhecimento.

Dessa forma, reconhecer e compreender as múltiplas formas de heterogeneidade presentes no ambiente escolar é essencial para a construção de uma educação mais equitativa e significativa. Freire (1987) reforça a necessidade de uma educação dialógica, na qual as diferenças sejam valorizadas como potenciais para a construção do conhecimento coletivo. Cabe, portanto, aos educadores e às instituições de ensino promover práticas pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. De acordo com Leal e Barros (2023), identificar as potencialidades e necessidades individuais dos alunos e realizar medições individualizadas é um requisito das práticas educativas inclusivas. Segundo Silveira (2024), é preciso compreender o fenômeno da heterogeneidade, mais que isso, é preciso valorizar a heterogeneidade que constitui o sistema educacional ao invés de almejar homogeneizá-lo. Ferreira, Prado e Cadavieco (2015 *apud* Silveira, 2024) nos falam que a tarefa da escola é

conseguir reconhecer as diferenças e ajudar todos os alunos a darem o seu melhor e progredirem tanto quanto lhes for possível. Silveira (2024), ao citar o estudo de Silveira, Aires e Leal (2008), destaca como diferentes níveis de conhecimento na sala de aula podem ser trabalhados de forma inclusiva. O estudo analisou uma turma de 22 alunos em que seis alunos ainda não estavam alfabetizados e investigou como a professora utilizou estratégias e estímulo para promover avanços na produção de textos, a professora desenvolveu uma sequência didática de oito aulas, utilizando estratégias como: agrupamentos diferenciados, de acordo com afinidade, nível de conhecimento e habilidades complementares, atendimento individualizado e monitoramento e incentivo à participação. Os resultados indicaram progresso significativo dos alunos tanto na aprendizagem quanto na participação e interação social. Nesse cenário, o professor exerce um papel como mediador, ajudando os estudantes a confrontarem seus conhecimentos prévios e experiências para construir novas aprendizagens. Segundo Ribeiro, Souza e Almeida (2016), essa mediação não deve se limitar ao conteúdo programático, mas precisa estabelecer conexões com a realidade dos alunos, tornando-se dinâmica, aberta e integrada ao cotidiano.

Metodologia

A pesquisa será conduzida sob uma abordagem qualitativa, conforme a definição de André (1995), que enfatiza o processo investigativo mais do que os resultados finais, com o pesquisador atuando como principal instrumento na coleta e análise de dados. O foco será a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes.

O estudo foi realizado em duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas públicas da rede municipal do Recife. A escolha dessa etapa justifica-se por representar o início do processo formal de alfabetização. As professoras participantes foram selecionadas com base nos métodos e abordagens pedagógicas que utilizam em sala de aula, de modo a possibilitar a análise de diferentes perspectivas de ensino. Uma das docentes declara adotar o método fônico, enquanto a outra trabalha com a alfabetização sob a perspectiva do letramento. A indicação das participantes ocorreu por meio de técnicas da Secretaria Municipal de Educação, que apontaram profissionais com perfis compatíveis aos objetivos da pesquisa. Após a indicação, foi feito o convite formal às professoras, que aceitaram participar do estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizadas observações das práticas de alfabetização em sala de aula (Apêndice 01), entrevistas semiestruturadas com as professoras (Apêndice 02),

um quadro de orientações didáticas retirados da Pesquisa “Heterogeneidade e Alfabetização: concepções e práticas”²³ e a aplicação de atividades diagnósticas retiradas do caderno de avaliação do PNAIC (2012), com os alunos com o objetivo de verificar a hipótese de escrita dos estudantes (Anexo 01).

A observação direta permitiu captar as interações entre professores e alunos, além das estratégias pedagógicas empregadas no ensino da leitura e escrita, possibilitando a análise do ambiente de aprendizagem. As entrevistas, por sua vez, permitiram compreender as percepções e justificativas das professoras sobre suas práticas pedagógicas, como aponta Minayo (2010), a entrevista permite que o pesquisador tenha acesso à visão subjetiva do mundo social, fornecendo uma riqueza de dados que não poderia. Por fim, a aplicação da diagnose teve como objetivo conhecer o perfil da turma e ter acesso à heterogeneidade quanto ao domínio do SEA.

O quadro 1 apresenta o perfil dos professores participantes, tal como sua formação, faixa etária e o tempo de experiência no ciclo de alfabetização.

Quadro 1: Perfil dos professores participantes

Participante	Sexo	Idade	Tempo de Formação	Pós-Graduação	Tempo de experiência no Ciclo de alfabetização	Tempo que trabalha com esse método/metodologia
P1	Feminino	46 anos	23 anos	Psicopedagogia/Educação infantil	20 anos	Fônico
P2	Feminino	37 anos	12 anos	Psicopedagogia/alfabetização e letramento	8 anos	Perspectiva do letramento

Legenda: P1 – Docente que diz usar o método fônico; P2 – docente que informa alfabetizar na perspectiva do letramento.

O quadro apresenta o perfil das professoras participantes. A primeira docente (P1), do sexo feminino, tem 46 anos, é formada há 23 anos e possui pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil. Ela tem 20 anos de experiência no ciclo de alfabetização e utiliza o método fônico em sua prática pedagógica. A segunda docente (P2), também do sexo feminino, tem 37 anos, é formada há 12 anos e possui pós-graduação em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Ela atua há 8 anos no ciclo de alfabetização e trabalha com a perspectiva do letramento. O quadro permite observar diferenças na formação, tempo de experiência e abordagem metodológica adotada por cada professora. São dados fundamentais pois permitem contextualizar o perfil profissional das docentes que representam cada uma das

metodologias analisadas. A expectativa inicial era de que o perfil das professoras tivesse influência significativa na forma como desenvolvem suas práticas em sala de aula. Contudo, essa relação não se mostrou tão determinante, sobretudo porque ambas apresentam uma trajetória bastante semelhante, o que contribui para que suas concepções e modos de atuação estejam alinhados de maneira próxima.

Perfil das turmas observadas no estudo

Para compreendermos a heterogeneidade quanto ao nível de conhecimento das turmas participantes do estudo realizamos uma diagnose da escrita dos estudantes. As crianças foram convidadas a registrar onze palavras de acordo com imagens apresentadas. Entregamos a diagnose (PNAIC, 2012) e fomos perguntando o que tinha na imagem, em seguida, pedimos que a criança escrevesse aquela palavra, da forma como elas achassem correta, sem direcionamento e auxílio, ao final, solicitamos que as crianças lessem as palavras escritas. A turma da professora P1 é composta por 16 crianças matriculadas, porém apenas 11 participaram do estudo. A turma da professora P2 é composta por 19 crianças, mas apenas 16 participaram do estudo. Durante a aplicação da atividade, observou-se que as crianças participaram com interesse, embora com níveis variados de segurança e autonomia. Na turma P1, a maioria demonstrou necessidade de maior apoio para engajar-se na proposta. Associamos essa insegurança à ausência de vivências anteriores com a escrita espontânea, de acordo com Morais (2012), os autores do método fônico creem que, além de precisar ser controlado a quantidade de palavras conhecidas (as crianças não têm acesso à muitas palavras), o indivíduo aprenderá copiando e copiando, ou seja, dificilmente ocorre a prática da escrita espontânea. Segundo o autor, os métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal como ele acha que as palavras devem ser escritas. Enquanto na turma P2, os estudantes apresentaram mais segurança ao tentar escrever as palavras, sugerindo que já tinham vivenciado experiências anteriores com a linguagem escrita, especificamente com a escrita livre e espontânea. No início do ano letivo, é esperado que as crianças ainda estejam consolidando suas hipóteses iniciais sobre o sistema de escrita alfabética, principalmente quando pensamos na afirmação de P1 sobre a maioria dos estudantes estarem vivenciando pela primeira vez o espaço escolar. É nesse momento inicial que os estudantes começam a formular respostas diferentes para as hipóteses que criaram anteriormente sobre a escrita. De

acordo com Morais (2012), as crianças começam a refletir sobre questões como: “o que a escrita representa/nota? e “Como a escrita cria representações/notações?”.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de apropriação da linguagem escrita ocorre por meio da construção ativa do conhecimento, sendo comum que, nesse momento, a maioria das crianças esteja nos níveis pré-silábico ou silábico, fases em que ainda não compreendem completamente a correspondência entre sons e letras, mas já demonstram tentativas significativas de atribuir sentido à escrita. No quadro 2 apresentamos as hipóteses de escrita das crianças no momento da coleta.

Quadro 2 - Diagnose de escrita dos estudantes.

Turma	Pré-silábico	Silábico de quantidade	Silábico de qualidade	Silábico-Alfabético	Alfabético	Total
P1	1	5	5	0	0	11
P2	2	4	8	2	0	16

Na turma da professora P1, observou-se uma concentração maior nos níveis silábicos, com cinco crianças apresentando escrita silábica de quantidade e outras cinco no nível de qualidade, além de uma criança no nível pré-silábico. Nenhuma criança foi identificada nos níveis silábico-alfabético ou alfabético. Já na turma da professora P2, identificou-se maior diversidade nos níveis de escrita: dois alunos no nível pré-silábico, quatro no silábico de quantidade, oito no silábico de qualidade e dois no silábico-alfabético. Assim como na turma P1, nenhuma criança foi classificada com a hipótese alfabética. O total de crianças observadas não corresponde ao número total de alunos da turma, mas sim ao quantitativo de presentes nos dias em que as observações foram realizadas. É importante destacar que, na turma P1, havia duas crianças atípicas que não conseguiram realizar a diagnose, e na turma P2 também havia uma criança atípica que, igualmente, não pôde participar desse processo.

Esses dados reforçam a heterogeneidade presente em ambas as turmas e servem como base para compreender os desafios e potencialidades do processo de alfabetização em contextos distintos de práticas pedagógicas. Nesse sentido, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) *apud* Silveira (2024), reconhecer e acolher a heterogeneidade dos aprendizes não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma oportunidade pedagógica. A diversidade de níveis de escrita identificada nas turmas das professoras P1 e P2 evidencia a necessidade de práticas docentes que se adaptem às diferentes hipóteses de aprendizagem, oferecendo propostas que dialoguem com o estágio de cada criança. Isso implica em planejar intervenções intencionais, diferenciadas e significativas, que estimulem avanços individuais e

coletivos, valorizando o percurso de cada sujeito no processo de alfabetização. Dessa forma, o desafio da heterogeneidade se transforma em potência para a construção de aprendizagens mais equitativas e inclusivas.

Resultados

O que dizem as docentes sobre o processo de Alfabetização e a heterogeneidade presente em suas turmas

Realizamos entrevistas semiestruturadas com P1 e P2 para entender a concepção de alfabetização delas e a percepção das mesmas sobre a heterogeneidade presente em sua turma quanto ao nível de conhecimento. Como nosso critério de inclusão para participação das docentes na pesquisa era a concepção de alfabetização das professoras, partimos do princípio de que P1 apresenta a concepção de código e P2 a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, nosso foco nesse tópico será analisar as falas da docente que reforcem ou não suas concepções de alfabetização, além de entender o que dizem sobre heterogeneidade da sua turma.

Como dito anteriormente, cada docente apresenta concepções distintas sobre alfabetização, a professora P1 entende a alfabetização como o processo de aprender a ler e escrever com autonomia, sendo seu foco inicial a consciência fonêmica. Sua prática se ancora em um método fônico, priorizando a compreensão de que cada letra possui um som específico e que a escrita representa o que se fala.

Extrato 01

O meu método é misto, mas começo com o processo fônico, para que entendam que cada letra tem um nome e tem um som. A escrita é uma representação daquilo que se fala. (P1. Entrevista realizada no dia 14/04/2025)
--

A professora demonstra uma adesão clara ao método fônico ao afirmar que, antes de apresentar textos, é fundamental que os alunos compreendam que cada letra possui um nome e um som. Essa perspectiva está alinhada com a concepção de que a alfabetização deve iniciar pelo ensino explícito dos fonemas. Essa concepção encontra respaldo nos estudos de Capovilla (2000, 2004), que defendem o ensino sistemático da correspondência grafema-fonema como uma base sólida para o desenvolvimento da leitura. Para esse autor, a

aprendizagem da leitura exige o domínio das relações sonoras da linguagem, sendo o método fônico uma ferramenta eficaz nesse processo. No entanto, de acordo com Morais (2012, p. 66), certas habilidades de consciência fonêmica não são, de modo algum, requisito para alguém se alfabetizar, além de adiar o contato das crianças com os textos do mundo real.

O extrato 01 da entrevista de P1 revela uma crítica ao uso de textos no início do processo de alfabetização, reforçando a ideia de que a leitura só ganha sentido depois do domínio dos sons. Para P1 existe uma correspondência entre letras e sons, no entanto, é importante compreender que a escrita não se resume apenas à transcrição fonética. Soares (2003) afirma que a alfabetização é um processo que se faz por meio de duas vias, uma com foco no SEA e outra que diz respeito ao uso social. A aprendizagem do SEA só se torna significativa quando acontece em contextos sociais que favoreçam seu uso prático. Como destaca Soares (2003), não basta dominar o SEA se não se sabe usá-la em práticas sociais diversas.

De acordo com Galvão e Leal (2005), é importante ressaltar que o processo de alfabetização envolve particularidades que exigem um professor capaz de compreender que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se dá, entre outros aspectos, pelo reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas, mas não apenas isso. Soares (2003) argumenta que é incorreto acreditar que a criança aprenderá a ler e escrever apenas pelo contato com textos. Soares afirma que o ambiente alfabetizador por si só não é suficiente para garantir esse aprendizado, é necessário o ensino das correspondências grafo-fônicas, mas sobretudo quando as crianças já alcançaram uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita (Morais, 2012).

Extrato 02

Um texto é uma coisa sem sentido pra eles, um monte de letras e palavras que eles não sabem nem o significado. (P1. Entrevista realizada no dia 14/05/2025)

Essa perspectiva, que adia o contato da criança com os textos sob a justificativa de que eles “ainda não fazem sentido”, desconsidera o potencial formativo do uso social da linguagem desde os primeiros anos. Conforme aponta Leal, Silva, Costa e Pimentel (2020) é fundamental que o aprendiz se depare com uma variedade de textos e tenha oportunidades de produzi-los, pois é justamente através do contato com essas práticas reais de linguagem que ele se torna capaz de dominar a produção e o uso efetivo da escrita. Ao adotar o método fônico como base, P1 inicia o trabalho com os sons das vogais e , gradativamente, introduz as demais letras do alfabeto, inclusive, segundo ela, utiliza das datas comemorativas como

recurso contextualizador para a apresentação de fonemas, como por exemplo, letra M no Dia da Mulher e do P na Páscoa.

De acordo com Silva (2023), os adeptos do método fônico consideram os fonemas como unidades naturais para as crianças, no entanto, para a autora, é uma imagem simplista de como ocorre a alfabetização, representando teorias que desconsideram a complexidade dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem.

Aragão (2014), realizou uma pesquisa com 20 alunos concluintes do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas que utilizavam o método fônico, com o objetivo de verificar se, de fato, algumas habilidades fonêmicas continuariam sendo muito complexas mesmo para crianças que já teriam compreendido o princípio alfabético e podiam usar a maioria das convenções som-grafia do português. O resultado do estudo apontou que apesar dos estudantes serem expostos a atividades fonêmicas exaustivamente, apresentaram um baixo desempenho na maioria das tarefas de consciência fonêmica, além disso demonstraram um bom desempenho na leitura de palavras e frases, mas um baixo desempenho na leitura de textos. A autora concluiu que não faz sentido reduzir o ensino da língua escrita ao treino fonêmico, apesar de ser importante para o processo de alfabetização. Confirmando essa teoria, Morais (2012), afirma que além do domínio das correspondências som-grafia, os alfabetizandos precisam participar de situações de ensino que possibilitem a aprendizagem da leitura e da produção de textos.

Leal e Brandão (2010) apontam que o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e de leitura começa antes mesmo da apropriação do sistema de escrita alfabética, destacando a importância do ensino dessas habilidades desde a educação infantil. Para muitas crianças a escola representa o principal e, às vezes, o único ambiente onde terão contato sistemático com a linguagem escrita. Essas vivências não apenas favorecem o processo de alfabetização futura, como também promovem a formação de sujeitos leitores, críticos e capazes de interagir de forma mais autônoma com o mundo ao seu redor.

A professora P2 compreende a alfabetização como um processo que vai além da mera codificação e decodificação de palavras, articulando-a ao letramento. Em sua perspectiva, estar alfabetizado implica não apenas saber ler e escrever, mas ser capaz de utilizar essas habilidades para se comunicar, compreender o mundo e interagir socialmente.

Extrato 03

Uma criança alfabetizada entende o que lê, sabe produzir textos com sentido, e consegue fazer isso em diferentes contextos da vida dela. Eu acredito que alfabetização e letramento caminham juntos. A criança precisa aprender o sistema alfabético, mas também precisa

entender por que e para que se lê e se escreve. (P2. Entrevista realizada no dia 10/05/2025)

A concepção de alfabetização apresentada pela professora P2 está em consonância com a perspectiva defendida por Soares (2020), ao compreender que alfabetizar não se resume à aprendizagem de um código, mas sim à apropriação de um sistema de representação no qual os grafemas representam e não codificam os fonemas da fala. Trata-se de compreender a alfabetização como um processo que deve atribuir sentido às práticas no contexto da vida social. Assim, a prática da P2 é alfabetizar na perspectiva do letramento o qual possibilita que a criança entenda por que se lê e escreve, para quem se escreve, e em que situações esses conhecimentos são mobilizados, formando sujeitos que se apropriam da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e transformação social.

Embora a perspectiva do letramento foque no uso social da linguagem escrita, Soares (2004) destaca que isso não exclui a importância do ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. A autora defende que o ensino do SEA deve estar associado às práticas de letramento, é o que podemos observar na fala de P2 no extrato 4.

Extrato 04

Eu uso uma abordagem que une o trabalho com o sistema de escrita com práticas de letramento. Então, a gente trabalha com o alfabeto móvel, faz jogos de memória com palavras que têm significado pros alunos, monta cartazes com palavras do dia a dia deles... Mas também lemos livros, fazemos rodas de leitura, escrevemos bilhetes, listas, convites, receitas. Eu tento sempre contextualizar a leitura e a escrita, trazer situações reais de uso da linguagem. A ideia é que eles aprendam a ler e escrever, mas também compreendam o valor social da linguagem escrita. (P2. Entrevista realizada no dia 10/05/2025).

Ensinar o princípio alfabético é fundamental para que o sujeito possa acessar, de forma autônoma, os diversos textos que circulam socialmente. No entanto, esse ensino precisa ocorrer em contextos significativos, que atribuam sentido às práticas de leitura e escrita, aproximando-as das vivências reais dos estudantes. Assim, alfabetizar na perspectiva do letramento é garantir que o aluno compreenda o sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa ativamente da cultura escrita, desenvolvendo-se como leitor e produtor de textos capazes de interagir socialmente e transformar sua realidade.

A prática da professora P2 reflete essa concepção articulada entre o domínio linguístico do sistema alfabético e a inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

Em relação à heterogeneidade de conhecimentos a professora P1 apesar de reconhecer que as crianças estão em níveis de conhecimento distintos quando a compreensão do SEA, não considera essa diversidade em sua prática, no extrato 05 podemos observar esse aspecto.

Extrato 05:

Apesar de ter uma criança quase no alfabético em sala, o meu trabalho é coletivo para que eles interajam e um aprenda com o outro. A princípio o trabalho é mais o coletivo, como se todos estivessem no pré-silábico. (P1. Entrevista realizada no dia 15/04/2025)

Essa afirmação de P1 evidencia que a docente não considera as diferenças de conhecimento dos estudantes realizando um ensino estruturado de forma coletiva, todos os estudantes devem passar pelas mesmas etapas. Na pesquisa realizada por Aragão (2014), já mencionada anteriormente, a autora traz o exemplo de João, uma criança que já sabia ler, mas a professora exigia que ele isolasse os fonemas antes da leitura. Ao exigir que João, uma criança que já sabia ler, isolasse os fonemas, a professora desconsidera a hipótese evolutiva da criança e tenta forçá-la a "regredir" a um estágio anterior, o que pode gerar desmotivação, confusão conceitual ou até resistência à aprendizagem. Isso revela uma visão homogênea da alfabetização, que desconsidera o fato de que cada criança está em um momento distinto do processo construtivo da escrita. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), os conflitos vivenciados em cada hipótese possibilitam que as crianças avancem para outra hipótese, se a criança não é exposta a um conflito, ela não consegue avançar para a hipótese seguinte.

De acordo com Pessoa e Lima (2023,), considerar as heterogeneidades em sala de aula, é uma condição importante para que os estudantes tenham mais possibilidades de acompanhamento e de resolução conjunta das demandas específicas de aprendizagens. Ao trabalhar com o coletivo, excluindo a necessidade das demandas específicas de aprendizagem, a professora não trabalha levando em consideração o conhecimento prévio de cada estudante, mas sim realiza uma tentativa de homogeneização.

O problema não é o trabalho coletivo, em alguns casos, uma situação didática em grande grupo pode favorecer aprendizagens aos estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimento. Por exemplo, uma atividade de consciência fonológica para alguns estudantes, pode ajudar a entender a relação grafema-fonema e para outros, pode auxiliar a superar dificuldades ortográficas (Leal, 2005). É importante considerar que o trabalho em grande grupo pode ser mais eficaz com propostas que favoreçam múltiplas formas de participação. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental para mediar as interações, observar os diferentes modos de engajamento e reconhecer os indícios de aprendizagem que se manifestam de formas variadas. Segundo Leal e Pessoa (2023), variar as propostas de atividades, realizando os devidos ajustes conforme os diferentes níveis de conhecimento das crianças, em articulação com a alternância nos tipos de agrupamentos e com uma atuação docente intencional, podem favorecer a realização dessas experiências e contribuir

significativamente para o progresso das aprendizagens infantis. Apesar da professora P1 realizar atividades diagnósticas e entender que existem diferentes aprendizagens na sala, ela ignora esse conhecimento e realiza a mesma atividade para crianças em etapas diferentes.

A realização de propostas em grande grupo exige atenção à intencionalidade pedagógica, pois é a forma como a atividade é planejada e conduzida que define seu potencial de aprendizagem para alunos em diferentes níveis. O trabalho coletivo pode ser uma estratégia eficaz, desde que pensado de forma a garantir oportunidades de avanço a todos os estudantes, considerando suas singularidades. Como apontam Leal e Pessoa (2023), o sucesso do trabalho em grande grupo está menos na organização em si e mais na maneira como o professor articula diferentes formas de participação e promove o engajamento dos estudantes, o que não é realizado por P1, pois ela desconsidera o conhecimento prévio dos estudantes, realizando a mesma atividade para todos.

Em seguimento, a P2 percebe as diferentes heterogeneidades presentes na turma, identificando variações nos níveis de aprendizagem, nas formas de participação e nos modos como as crianças se relacionam com os conteúdos propostos.

Extrato 06:

É muito visível. Desde o início do ano dá pra perceber que cada criança chega com um repertório diferente. Algumas já reconhecem letras, formam palavras, conseguem ler algumas palavras, umas estão ainda nesse processo de apropriação do esquema letra-som e outras ainda estão em fase de descobrir a função da escrita. (P2. Entrevista realizada no dia 10/05/2025)

A partir da sua observação, P2 destaca que os estudantes apresentam repertórios distintos desde o início do ano letivo, com alguns já familiarizados com a leitura e a formação de palavras, enquanto outros ainda estão em processo de construção da relação entre letra e som ou mesmo na fase inicial de compreensão da função da escrita. Reconhecer as heterogeneidades no contexto da sala de aula e entender as formas diversas como cada estudante constrói seu pensamento constitui um aspecto fundamental para ampliar as possibilidades de acompanhamento e promover a resolução compartilhada das necessidades específicas de aprendizagem. Para determinar essa heterogeneidade presente em sua turma, a P2 afirma realizar atividades individuais, principalmente atividades diagnósticas, como afirma no extrato a seguir:

Extrato 07:

Para lidar com isso, eu adoto algumas estratégias que me ajudam a acompanhar e atender essas diferenças. Uma das principais é o trabalho individualizado, que parte sempre de atividades diagnósticas constantes. (P2. Entrevista realizada no dia 10/05/2025)

De acordo com Lima e Pessoa (2023), considerar o que as crianças já sabem, apoiando-se em uma avaliação diagnóstica durante diferentes momentos do período letivo, possibilita um ensino ajustado às suas necessidades, de modo a beneficiar a ampliação de suas aprendizagens. Ao utilizar atividades diagnósticas como ponto de partida para planejar intervenções individualizadas, a professora demonstra sensibilidade às necessidades específicas de cada criança, buscando promover avanços significativos a partir do que cada uma já construiu. Essa abordagem evidencia a importância de um olhar atento e contínuo sobre os processos de aprendizagem, permitindo ao docente ajustar suas estratégias de forma mais eficaz e significativa.

Extrato 08:

Também costumo organizar duplas e trios de trabalho com hipóteses de escrita diferentes, pensando em fazer uma criança provocar a outra cognitivamente. Quando uma criança que já escreve de forma mais avançada trabalha com outra que está em hipótese anterior, surgem muitos momentos ricos de reflexão. (P2. Entrevista realizada no dia 10/05/2025)

Assim como a P1, a P2 também realiza estratégias de agrupamentos dos estudantes, no entanto, a P2 afirma considerar alguns critérios para realizar esses agrupamentos, para que uma criança mais avançada na concepção do SEA, possam instigar novas reflexões e hipóteses naquelas que ainda estão em processo de construção desse conhecimento. “em duplas, podemos realizar atividades em que os alunos precisem refletir sobre a escrita alfabética, de preferência pareando-os de modo a que um não dê as respostas de imediato” (Leal, 2005, p.104). Ao formar duplas de maneira intencional, o professor não busca apenas apoio entre os pares, mas sim a criação de situações em que os estudantes sejam desafiados a pensar, argumentar e refletir sobre a escrita, evitando respostas automáticas ou a simples reprodução do que o colega mais avançado já sabe. Leal (2005) destaca que esse tipo de interação pode ser especialmente potente no processo de alfabetização, pois promove a troca de saberes e a confrontação de hipóteses, favorecendo o avanço de ambos os envolvidos na atividade, tal como proposto por Vygotsky (1991), ao discutir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Prática de alfabetização de P1 e P2 e o trabalho com a heterogeneidade de níveis de conhecimento

Durante as observações realizadas na turma da professora P1, foi possível identificar a existência de uma rotina pedagógica bem definida de horários e acordos, com a presença de atividades permanentes que se repetem diariamente, como a chamadinha, a organização do calendário (dias da semana e do mês), a contagem dos alunos presentes e a quantificação por gênero (meninas e meninos).

A P1 utiliza-se do método fônico para alfabetizar, que baseia-se na relação entre letras e sons (fonemas) da fala. Seu principal objetivo é ensinar a criança a "decodificar" a escrita, ou seja, a reconhecer os sons que cada letra (ou grupo de letras) representa e, assim, conseguir ler e escrever palavras de forma autônoma. Em sua sala de aula, estava presente o alfabeto fônico (letras com imagens de bocas simulando a oralização do fonema), a professora utiliza desse alfabeto para auxiliar na apresentação dos fonemas (Anexo 02). Como ponto de partida, tomamos como base o quadro de orientações didáticas quanto às heterogeneidades elaborado pelo Grupo de Pesquisa coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, conforme mencionado anteriormente em nossa metodologia. No entanto, o quadro original foi reformulado com base exclusivamente nas práticas observadas nas turmas de P1 e P2, com a finalidade de torná-lo mais condizente com a realidade empírica analisada. Durante esse processo, optamos por suprimir algumas categorias que não foram mobilizadas por essas professoras em suas intervenções pedagógicas, mantendo apenas aquelas que, de fato, se evidenciaram nas práticas observadas.

O quadro 3 aponta as estratégias usadas pela professora dentro da categoria de Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes.

Quadro 3 - Estratégias usadas por P1 e P2 na categoria Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes.

Professores	Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças	Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)
P1	X		
P2	X	X	X

No que se refere às estratégias de avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes, observam-se diferenças entre as práticas adotadas pelas duas professoras. A P1 demonstrou preocupação em realizar o diagnóstico dos conhecimentos das crianças,

utilizando essa prática como forma de iniciar o processo de ensino, talvez como forma de cumprir algo solicitado pela rede municipal, visto que não há indícios de que ela tenha considerado os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades, tampouco os percursos individuais de aprendizagem.

As atividades de P1, em sua grande maioria, ignoravam os conhecimentos prévios dos estudantes e as heterogeneidades presentes em sala de aula. Nessa perspectiva, “a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendam sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 1992, p. 42), P1 não utiliza-se da avaliação como mecanismo para facilitar um direcionamento pedagógico.

Por outro lado, P2, além de também realizar o diagnóstico dos conhecimentos das crianças, demonstrou um avanço em sua prática pedagógica ao levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos na elaboração das atividades e considerar os processos individuais de aprendizagem, respeitando o ritmo e o desenvolvimento de cada estudante, como mostra o diálogo observado durante uma aula da P2.

Extrato 09:

Criança: Tia, eu não sei escrever essa palavra aqui...
Professora: Vamos ver... Ah, é a palavra "mercado", né? Você já foi ao mercado com alguém da sua família?
Criança: Já! Eu fui com minha mãe.
Professora: Que legal! Então você já sabe bastante coisa sobre o mercado. Isso ajuda muito! Vamos pensar juntos: qual é a primeira letra que você escuta quando fala “mercado”?
Criança: a letra “E”
Professora: “Mercado” começa mesmo com um som parecido com “é”, que vem do “mer”. E que som você acha que vem logo depois?
Criança: “Cá”... aí eu acho que é essa letrinha aqui (criança escreve a letra C)
Professora: Ótimo! O C está representando bem esse som do “ca”. E depois você colocou A... foi por causa do “ca” também?
Criança: Sim, porque eu gosto de colocar o A no meio!
Professora: Você quer tentar falar a palavra bem devagar comigo? Assim a gente escuta todos os pedacinhos? Então vamos: *mer-ca-do*. Agora tenta pensar: além do E e do C, tem algum som que ficou faltando?

No extrato do diálogo acima, podemos perceber que P2 considera os processos individuais de aprendizagem ao acolher e investigar os conhecimentos prévios da criança. Em vez de corrigir imediatamente o erro, a professora propõe uma escuta atenta e ativa, instigando a reflexão da criança sobre os sons da palavra “mercado” e suas possíveis representações gráficas.

Quadro 4 - Práticas das professoras (P1 e P2) na categoria Estratégias de agrupamentos dos estudantes.

Professores	Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (Não indica os motivos para fazer agrupamentos)	Fazer atividades em grande grupo (coletiva) com situações que possibilitam a participação por todos
P1		X
P2	X	X

O Quadro 4 apresenta estratégias utilizadas pelas professoras P1 e P2 em relação aos agrupamentos dos estudantes, revelando como cada uma organiza a dinâmica de sala para favorecer a aprendizagem. P1 realiza apenas agrupamentos coletivos, o agrupamento coletivo é mencionado por alguns autores, como Leal e Pessoa (2023), que falam que ao se optar por estratégias que envolvem o trabalho com toda a turma em grande grupo e com um mesmo tipo de atividade, a proposta pode ter como objetivo favorecer a apropriação de um conteúdo comum por todas as crianças, as autoras reforçam que nesse caso, há a importância de uma finalidade pedagógica, que não é o caso da P1 como mostra o extrato a seguir.

Extrato 10:

P1: Oi, deixa eu ver como você escreveu Páscoa...Você colocou essas letras aqui: M, J e X. Agora vamos pensar juntas: que som a gente escuta primeiro quando diz Páscoa? Vamos falar bem devagar: Pááás-co-a. Escuta o comezinho... /pá/. Qual som sai da boca primeiro? O som /p/. Vamos fazer um som de "pipoca"... /p/ /p/ /p/.
(ela imita o som com os lábios)
— Qual letra faz esse som? (Perguntou a turma) - A letra P (voltou para a criança e perguntou novamente:)
— Qual letra faz esse som
Criança: Não sei (Professora busca alfabeto como a boca, mostrando a letra P) - olha pra minha boca, ta igual a essa boquinha da foto? p/p/p/ (repetiu os sons) Que letra é essa que tá aqui? Criança: Eu não sei, o A?
P1 (buscou ficha dos nomes com o nome escrito PAULO (outra criança).
— Qual a primeira letra do nome de Paulo?
Turma: P (criança não respondeu) (P1 vai até o quadro e circula a letra P, mostrando a criança)

No extrato apresentado, P1 propõe uma atividade relacionada à Semana Santa, pedindo que as crianças escrevam espontaneamente a palavra "Páscoa". Ao circular pela turma, ela percebe que uma das crianças escreveu a palavra com as letras "M, J e X", demonstrando estar na hipótese pré-silábica. A partir disso, a professora inicia uma reflexão coletiva sobre o som inicial da palavra, utilizando estratégias como a repetição oral do som /p/, imitações com os lábios, uso do alfabeto ilustrado e da ficha com o nome de outro aluno ("Paulo") para tentar ajudar a criança a identificar a letra "P". Apesar das tentativas de

mediação, a criança não consegue fazer a relação entre o som e a grafia da letra, apesar de alguns colegas da turma já conseguirem fazer essa relação e falarem para ela, a prática de P1 demonstra uma mediação focada na repetição e na associação direta entre som e letra, o que não é suficiente para crianças que ainda não compreenderam o funcionamento do sistema de escrita, principalmente com o uso do agrupamento coletivo, em que a criança não tem uma atenção voltada totalmente para ela. Ao fazer um trabalho focado no agrupamento coletivo, a P1 perde a oportunidade de incentivar o desenvolvimento de hipóteses de escritas pelos estudantes que estão mais imaturos no processo de alfabetização, o trabalho coletivo da P1 não tem uma intencionalidade pedagógica, ela realiza o trabalho com a turma toda, mas sem estruturar objetivos por trás do coletivo, como mostra o extrato 10.

Por outro lado, a P2 demonstra uma abordagem mais reflexiva e planejada. Ela inicia a aula com uma atividade coletiva de correção da lição de casa no quadro, relacionada ao som inicial das palavras, o que permite retomar um conteúdo de maneira participativa. Em seguida, propõe um jogo de bingo do som inicial em duplas, mas o diferencial está em como ela organiza essas duplas: agrupa intencionalmente alunos de níveis de escrita diferentes, garantindo que cada dupla tenha um estudante com maior domínio do sistema de escrita e outro em fase menos avançada. Essa escolha demonstra um olhar pedagógico atento à heterogeneidade da turma, além de dialogar diretamente com os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978), ao permitir que o aluno em nível menos avançado se beneficie da mediação de um par mais experiente. Segundo Leal e Pessoa (2023), os trabalhos em pequenos grupos contribuem significativamente para a criação de modos variados de interação, além de possibilitarem que o(a) professor(a) dedique atenção mais individualizada a cada grupo, abordando questões específicas conforme as necessidades dos alunos. Os autores destacam ainda que o agrupamento em duplas também favorece interações ricas, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio da troca entre os pares, principalmente para a criação de hipóteses diferentes da leitura e escrita.

Quadro 5 - Práticas das professoras (P1 e P2) na categoria Mediações dos professores e atitudes.

Professores	Fazer atendimento individualizado	Estimular a interação colaborativa entre as crianças	Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento
P1	X		
P2	X	X	X

Quando se fala sobre mediação docente, segundo Leal, Santos e Santana (2003), está se referindo às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. De acordo com o quadro 5, podemos observar como mediação docente da P1 apenas o atendimento individualizado, P1 realizou, em alguns momentos, uma troca individual com crianças que apresentavam maiores dificuldades, em sua maioria, crianças que estavam na hipótese de escrita pré-silábica, principalmente no momento de correção da atividade de casa, ela utilizava desse momento para realizar esse atendimento individualizado, não foi observada nesses atendimentos momentos em que a professora favoreceu a reflexão das crianças acerca da leitura e escrita, na maioria das vezes, P1 apenas explicava como aquela atividade deveria ter sido realizada ou fornecia a resposta certa e solicitava que fosse corrigido no livro didático ou caderno pessoal.

De acordo com Bertoldo (2016), aulas que realizam experiências de estar diante uma tarefa escolar, sem ter havido explicações ou mesmo contextualizações sobre sua importância e pertinência não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender, ou seja, não provocam uma relação com o saber que se pautem pelo contato-confronto.

De acordo com Leal, Santos e Santana (2023, p. 187), “a mediação individualizada é extremamente importante para as crianças”, no entanto, é de extrema importância gerar uma reflexão para que a criança consiga se apropriar do que está sendo exposto, que não é a abordagem realizada pela P1 que apenas expõe o que deve ser feito ou corrige o que não deve ser feito. Ademais, P2 também realiza o atendimento individualizado, no entanto, P2 assume uma postura mais ativa, promovendo situações de confronto cognitivo que favorecem a construção de hipóteses pela criança, a partir da mediação e da interação, essa estratégia corrobora com a abordagem de Vygotsky (1989), que afirma que a mediação de pessoas mais experientes é necessária para a apropriação do conhecimento. Além dessa estratégia, P2 também estimula a interação colaborativa entre as crianças, a professora através das avaliações diagnósticas acompanha ativamente os níveis de escrita das crianças e busca sempre realizar atividades em duplas ou trios que fomentem a colaboração entre crianças com um nível de conhecimento mais elaborado em relação a determinado conceito e crianças em processo mais inicial, além de estimular a solidariedade e companheirismo nas crianças. No extrato que será exposto a seguir, observamos em uma das observações, a realização de um bingo dos sons iniciais, P2 separou a turma em seis duplas, levando em consideração os diferentes níveis de escrita de cada criança.

Extrato 11:

Criança 1: Eu acho que é o A... vou marcar o A!

Criança 2: Tá errado, não é assim. Escuta comigo: “ma-ca-co”. Começa com “M”.
Criança 1: Mas eu escuto “a” também...é MAAAAAcaco
Criança 2: Mas o A só tem som de A, esse e MA e não A, tem outro som antes. entendeu?
Criança 1: E qual é o som que tem som de MA?
Criança 2: M de macaco. Igual no nome de Mariana, de Mateus. Tem A também, mas tem uma letra que vem antes, é a letra M, tia Tais falou que tem que ver qual som que começa.

No extrato 11, podemos observar bem esse estímulo à interação colaborativa entre as crianças, a professora observou esse diálogo de longe sem intervir inicialmente, pois ela disse acreditar que essa troca entre as crianças poderia colaborar com o desenvolvimento da criança 1, fazendo-a refletir acerca do som inicial. Nesse momento, percebemos que a criança 1 se atenta ao que a criança 2 estava falando, mesmo indagando e discordando, além de promover a criança 2 a importância da ideia de colaboração e companheirismo com o colega, essa é uma situação que favorece atitudes colaborativas. Além dessas duas estratégias de mediação, a P2 também realiza o estímulo à participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento que parece um pouco com o estímulo colaborativo, mas é voltado exclusivamente para a heterogeneidade de níveis de escrita, a P2 realiza essa estratégia ao realizar atividades de agrupamentos.

Quadro 6 - Práticas das professoras (P1 e P2) na categoria Estratégias de planejamento das atividades.

Professores	Fazer atividades coletivas com intervenções diferenciadas durante a sua realização	Fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação
P1	X	
P2	X	X

No quadro 6 observamos as práticas das professoras, revelando como cada uma organiza suas ações didáticas. A professora P1 realiza apenas atividades coletivas com intervenções diferenciadas durante a sua realização. Embora essa estratégia aponte para uma tentativa de validar os diferentes ritmos, ela pode se revelar insuficiente, a ausência de atividades individualizadas indicam que P1 não reconhece plenamente a profundidade da heterogeneidade presente na turma, limitando-se a adaptar no momento da execução, sem planejamento prévio voltado às necessidades específicas de cada criança. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1989), as crianças constroem hipóteses sobre a escrita a partir de suas vivências, e isso ocorre em tempos e níveis diferentes. Limitar-se a intervenções no coletivo pode deixar de fora aqueles que necessitam de um acompanhamento mais sensível, o que

compromete o avanço de sua aprendizagem. Segundo as autoras, a aprendizagem da escrita não se resume à decodificação, mas envolve a construção ativa de hipóteses pelas crianças. Em contraste, P2 apresenta uma prática mais sensível à heterogeneidade, ao realizar as duas estratégias, essa combinação revela uma postura mais aberta à escuta pedagógica e ao reconhecimento das diferenças reais no processo de aprendizagem, compreendendo que em alguns momentos a mediação individual é imprescindível para garantir o direito de aprender de cada criança.

Considerações Finais

A análise realizada neste estudo permitiu compreender como duas professoras, que atuam com abordagens distintas, entendem e enfrentam a heterogeneidade de conhecimentos no processo de alfabetização. A abordagem fônica tende a estruturar o ensino da escrita a partir de um processo linear e sistemático, com foco na decodificação. Essa concepção, parte do pressuposto de que é preciso dominar tecnicamente os sons das letras antes de qualquer prática significativa de leitura e escrita, quando essa concepção foi transposta para a prática pedagógica da P1, observamos uma tendência a homogeneização das propostas didáticas, as atividades foram organizadas de forma sequencial, com foco na repetição e memorização, sem que houvesse, necessariamente, espaço para a consideração dos diferentes níveis de conhecimento que as crianças já possuem sobre o sistema de escrita alfabético. Por outro lado, a prática da P2, baseada na perspectiva do letramento, compreende o processo de aprender a ler e a escrever como uma construção que se dá de forma ativa, em diálogo com práticas sociais reais e contextualizadas de uso da linguagem, reconhecendo que as crianças chegaram à escola com saberes prévios sobre a escrita. Nesse sentido, o trabalho com a heterogeneidade foi parte constitutiva da proposta pedagógica da P2, as atividades foram pensadas a partir do diagnóstico dos níveis de conhecimento dos estudantes, e as intervenções da professora foram ajustadas às hipóteses que cada criança formulou sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Concluimos que o enfrentamento das desigualdades no processo de alfabetização exige uma postura pedagógica que vá além da aplicação de métodos. É necessário reconhecer que a heterogeneidade de saberes não pode ser ignorada nem tratada de forma padronizada, mas deve ser incorporada de modo intencional ao planejamento e à ação docente. Práticas que dialogam com a perspectiva do letramento mostram-se mais eficazes nesse sentido, por

promoverem um ensino mais responsivo, que considera os sujeitos em sua pluralidade e respeita os tempos e modos diversos de apropriação da leitura e escrita.

Referências

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo. Habilidades de consciência fonêmica reveladas por crianças inseridas em turmas onde o método fônico era aplicado. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves (orgs.). Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201>.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. esp., p. 40-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp40-56>.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Contexto, 2012.

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

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

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco; Université Lumière Lyon 2, Recife, 2019.

SILVEIRA, Renata da Conceição. Heterogeneidade na sala de aula: concepções e interfaces entre a heterogeneidade de conhecimentos e tantas outras heterogeneidades. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.