



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

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI

**MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO DO
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E HETEROGENEIDADE DE
CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES.**

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI

**MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO DO
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E HETEROGENEIDADE DE
CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES.**

Dissertação 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

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Nascimento, Amanda Carla do.

Mediação docente em situações didáticas de ensino do sistema de escrita alfabética e heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes / Amanda Carla do Nascimento. - Recife, 2025.

133f.: il.

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

Orientação: Telma Ferraz Leal.

Inclui referências.

1. Alfabetização; 2. Heterogeneidade; 3. Mediação. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI

**MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO DO
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E HETEROGENEIDADE DE
CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação da
Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração:
Educação.**

Aprovado em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Ana Cláudia Rodrigues G. Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Juliana de Melo Lima (Examinador Externo)

Aos meus filhos, Ana Júlia e Anthony, que são minha maior inspiração e força. Cada página escrita foi movida pelo desejo de mostrar que os sonhos podem ser alcançados com coragem e persistência. Este é o legado que deixo a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que desde o início da seleção do mestrado está presente nessa jornada, sempre me dando força, sabedoria e direcionamento nos meus dias.

À minha orientadora, Dra. Telma Ferraz Leal, que, desde a época da graduação, foi uma grande inspiração para que eu me tornasse quem sou hoje. Seu amor pela alfabetização me conquistou. Tive a honra de ser sua monitora, de participar do grupo de pesquisa e de ser sua orientanda. Agradeço imensamente por sua valiosa contribuição à minha formação. Você é um grande exemplo de responsabilidade e organização. Obrigada pelas oportunidades de aprendizagem, pela confiança no meu trabalho e, principalmente, por não desistir de mim. Você me deu muita força.

Às professoras Ana Cláudia e Juliana Lima pela leitura atenta deste trabalho, pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação e por aceitarem o convite para participar da defesa. Sempre me acompanharam em minha jornada acadêmica, tenho um carinho imenso por vocês.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares” que tanto contribuíram para este trabalho, por meio das discussões vivenciadas.

À minha família, minha base e meu alicerce, meu mais profundo agradecimento. E em especial ao meu esposo Anthony, que esteve presente em toda a minha jornada me dando força e apoio. Aos meus filhos, Ana Júlia e Anthony, meu amor maior. Você talvez ainda não entendam o que tudo isso significa, mas saibam que cada momento longe, cada madrugada estudando, cada cansaço teve vocês como motivo.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2005, p. 47).

RESUMO

Esta pesquisa abordou a mediação docente em situações didáticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes. Diante da escassez de produção com foco central neste tema, este estudo ganha relevância no cenário educacional, visando contribuir para a ampliação de conhecimentos acerca do ensino do SEA no ciclo de alfabetização. Teve como objetivo geral analisar práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, investigando as mediações e estratégias docentes no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula do 2º e 3º anos do ensino fundamental. A escolha das etapas de ensino foi feita com base na indicação de que o 2º ano é a etapa em que se finaliza o ciclo do processo de alfabetização, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2020), que rege a organização curricular no Brasil. No 3º ano, espera-se que as crianças já tenham compreendido o funcionamento do SEA e estejam em uma fase de consolidação da alfabetização e ampliação das capacidades de leitura e escrita. Os procedimentos metodológicos incluíram avaliação diagnóstica, entrevistas e observações de aula. As atividades diagnósticas nas salas de aula ocorreram antes de terem sido realizadas as 20 observações nas duas turmas (10 observações por turma), e entrevistas com as docentes. Tanto as entrevistas quanto as aulas observadas foram filmadas/gravadas. Os dados produzidos revelaram que os docentes planejaram e vivenciaram com a turma diversos tipos de atividades com foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabético. Também buscaram realizar ações para promover a aprendizagem das crianças com níveis diferenciados quanto aos conhecimentos sobre o sistema notacional. No entanto, várias atividades não propiciavam reflexões produtivas sobre o Sistema de Escrita Alfabética, sobretudo porque a mediação dos professores não ajudava os estudantes que estavam em fases iniciais de compreensão sobre o SEA a compreenderem o funcionamento desse sistema.

Palavras-chave: Alfabetização; Heterogeneidade; Mediação.

ABSTRACT

This research addressed teacher mediation in teaching situations involving the Alphabetic Writing System, considering the heterogeneity of students' knowledge. Given the scarcity of literature focusing on this topic, this study gains relevance in the educational landscape, aiming to contribute to expanding knowledge about teaching AWS in the literacy cycle. The general objective was to analyze teaching practices of the Alphabetic Writing System, investigating teacher mediation and strategies regarding the heterogeneity of knowledge in second- and third-grade classrooms. The teaching stages were chosen based on the indication that second grade is the stage in which the literacy process cycle concludes, according to the National Common Curricular Base (2020), which governs curricular organization in Brazil. In the 3rd year, children are expected to have understood how the AWS works and are in a phase of consolidating literacy and expanding their reading and writing skills. The methodological procedures included diagnostic assessments, interviews, and classroom observations. Diagnostic activities in the classrooms occurred before the 20 observations were conducted in both classes (10 observations per class), and interviews with the teachers. Both the interviews and the observed classes were filmed/recorded. The data revealed that the teachers planned and implemented various types of activities with the class focused on teaching the Alphabetic Writing System. They also sought to implement actions to promote the learning of children with different levels of knowledge about the notational system. However, several activities did not foster productive reflections on the Alphabetic Writing System, mainly because teacher mediation did not help students who were in the early stages of understanding the AWS to understand how it works.

Keywords: Literacy; Heterogeneity; Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos diferentes estados brasileiros.....	17
Figura 2: Avaliação Diagnóstica de Escrita Alfabetica 2º ano.....	21
Figura 3: Avaliação Diagnóstica de Escrita Alfabetica 3º ano.....	21
Figura 4: Leitura de Palavras do 2º ano.....	22
Figura 5: Leitura de Palavras do 3º ano.....	22
Figura 6: Ditado de Palavras 1.....	69
Figura 7: Ditado de Palavras 2.....	69
Figura 8: Formação de Palavras.....	70
Figura 9: Atividade de Segmentação de Palavras.....	72
Figura 10: Atividade de Identificação de Palavras.....	73
Figura 11: Atividade de Partição de Palavras.....	76
Figura 12: Atividade de Identificação de Palavras de acordo com a imagem.....	80
Figura 13: Atividade de Identificação de Palavra dentro de Palavra.....	81
Figura 14: Atividade de Pareamento de Palavras.....	82
Figura 15: Atividade de Identificar Sílabas.....	83
Figura 16: Atividade de Identificação de Sílabas.....	84
Figura 17: Atividade de Identificação de Letras.....	86
Figura 18: Identificação de Letra Inicial das Palavras.....	88
Figura 19: Atividade de Identificação de Frase.....	89
Figura 20: Atividade de Identificação de Rimas.....	90
Figura 21: Atividade do Cordel.....	94
Figura 22: Atividade de Completar as palavras com a letra inicial.....	106
Figura 23: Atividade de Completar as letras do Alfabeto.....	106
Figura 24: Atividade de Palavras com a letra B.....	109
Figura 25: Atividade de Completar Sílabas Iniciais.....	109
Figura 26: Ficha de Leitura da Letra S.....	109
Figura 27: Atividade de Palavras que começam com o mesmo Som.....	111
Figura 28: Atividade de Identificação de Palavras em um Texto.....	116
Figura 29: Jogo da Palavra Secreta.....	121
Figura 30: Letras Móveis do Jogo.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ideb observado correspondente ao município de Recife-PE entre os anos de 2007 a 2019	18
Quadro 2: Níveis de apropriação de SEA 2º Ano	23
Quadro 3: Níveis de leitura de palavras 2º Ano	23
Quadro 4: Níveis de apropriação de SEA 3º Ano	24
Quadro 5: Níveis de leitura de palavras 3º Ano	25
Quadro 6: Roteiro de Entrevista sobre o Perfil Profissional Docente	27
Quadro 7: Roteiro de Entrevista sobre as Turmas	28
Quadro 8: Roteiro da Entrevista realizada após cada aula	30
Quadro 9: Atividades realizadas pela professora A	59
Quadro 10: Frequência de tipos de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética	62
Quadro 11: Atividades realizadas pela professora B	98
Quadro 12: Frequência de tipos de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética	104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	16
2.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	17
2.2 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	20
2.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	30
3. CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: OS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	32
3.1 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: CONCEITO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	39
3.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	43
4. HETEROGENEIDADE E ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	
4.1 AVALIAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO	50
4.2 DIVERSIFICAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS COMO ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE CONHECIMENTOS	51
4.3 DIVERSIFICAÇÃO DE ATIVIDADES	53
4.4 A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	54
5. ANÁLISE DOS DADOS	58
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA A	58
5.1.1 Cabeçalho	63
5.1.2 Formação / escrita de palavras	64
5.1.3 Partição de palavras em sílabas	71
5.1.4 Identificação de palavras	77
5.1.5 Identificação de sílaba	82
5.1.6 Identificação de letras	85
5.1.7 Identificação de frases	88
5.1.8 Identificação de rimas	90
5.1.9 Interpretação e produção de texto	92
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR B	97
5.2.1. Identificação e escrita de letras	105
5.2.2 Partição de palavras em sílabas	106
5.2.3 Preenchimento de lacunas para formar palavras	107
5.2.4 Comparação de palavras	110
5.2.5. Leitura e identificação de palavras	114

5.2.6 Formação / escrita de palavras	117
5.2.7 Cópia de palavras	121
6. CONCLUSÃO	124
7. REFERÊNCIAS	129

1. INTRODUÇÃO

Mediação docente, heterogeneidade e Sistema de Escrita Alfabética são três conceitos frequentemente mobilizados em artigos, teses, dissertações, mas, muitas vezes, sem problematizações conceituais acerca de suas interfaces ou sem que sejam objetos de atenção prioritários. Assim, buscamos abordá-los como foco principal desta pesquisa.

Antes de falar sobre heterogeneidade, vamos tratar do termo aparentemente antônimo: homogeneidade. Durante muito tempo, a homogeneidade dentro da sala de aula era vista como algo positivo, pois todos tinham que pensar igual, escrever igual, ter o mesmo comportamento e principalmente ter os mesmos rendimentos escolares. Os que atendiam aos padrões, eram considerados os melhores. Alguns grupos de crianças que não reagiam conforme as expectativas padronizadas, teriam que, de alguma forma, serem punidos, para que, supostamente, melhorassem seu desempenho na sala de aula. De variados modos, essa busca pela homogeneização continua presente no imaginário de muitos educadores.

Assim, dissertar sobre heterogeneidade é algo muito importante, pois representa um dos motivos de exclusão social. É relevante entender como os docentes estão tratando a heterogeneidade dentro da sala de aula. Por isso, esta pesquisa aborda a mediação docente em situações didáticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA), considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes.

Para explorar o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Identificamos apenas quatro estudos com o descritor “heterogeneidade de conhecimentos”, apesar das muitas investigações sobre a prática de ensino. As quatro pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal de Pernambuco, conforme lista a seguir.

SILVA, KATIA VIRGINIA DAS NEVES GOUVEIA DA. HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: estudo da prática docente' 22/06/2016 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife.

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** CARUARU 2014' 04/08/2014 134 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru.

SILVA, NAYANNE NAYARA TORRES DA. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabetica nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos'** 30/08/2019 309 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife.

SA, CAROLINA FIGUEIREDO DE. **Alfabetização em turmas multisserieadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens'** 23/02/2015 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife.

Diante da escassez de produção com foco central neste tema, esta pesquisa ganha relevância no cenário educacional e se apresenta como um estudo que visa contribuir para a ampliação de conhecimentos acerca do ensino do SEA no ciclo de alfabetização, mais especificamente, objetiva analisar práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, investigando as mediações e estratégias docentes no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula do 2º e 3º anos do ensino fundamental. Para o presente estudo, traçamos alguns objetivos específicos:

- identificar e analisar as atividades e estratégias de mediação docente para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabetica em situações didáticas variadas;
- analisar se as atividades e estratégias de mediação das docentes para o ensino no Sistema de Escrita Alfabetica são ajustadas às necessidades dos estudantes, considerando a heterogeneidade de conhecimentos.

Para atender a esses objetivos, foi desenvolvido um estudo em que foram realizadas observações de aula e entrevistas com professores, conforme será exposto no próximo capítulo.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa está inserida em um conjunto de investigações articuladas em um projeto ampliado denominado “Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares”, sob coordenação de Telma Ferraz Leal, Ana Cláudia Rodrigues Pessoa e Maria Lúcia Figueiredo Barbosa.

Esta dissertação de Mestrado, no âmbito da pesquisa citada, com o objetivo de analisar práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, investigando as mediações e estratégias docentes no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula do 2º e 3º do ensino fundamental, utiliza a abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, na qual os pesquisadores estudam os fatos em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos acontecimentos e dos elementos que os envolvem.

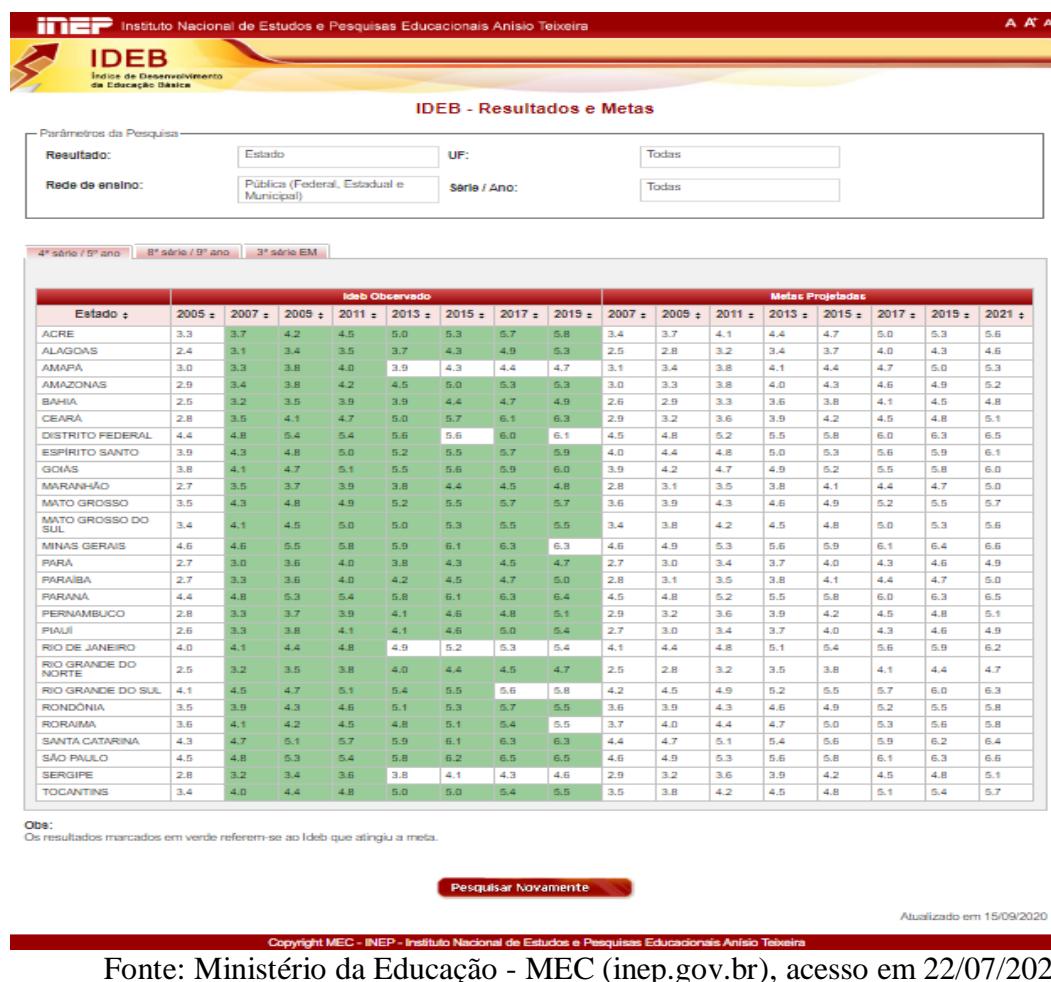
Minayo (2001, p. 21), também abordando a pesquisa qualitativa, acrescenta que essa metodologia “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...].” O pesquisador ressalta a sensibilidade de perceber os dados e as motivações que estão por trás de cada resposta, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar os dados produzidos e não apenas quantificá-los. No entanto, esse estudo também lançará mão de dados quantitativos, que ajudarão a entender as recorrências na prática das professoras de atividades e estratégias e, desse modo, traçar o perfil pedagógico delas.

2.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram uma docente e um docente que ministram aulas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Recife.

O critério utilizado para selecionar esse Município foi por ser a capital do Estado de Pernambuco, um dos estados nordestinos que ao longo da história tem enfrentado as consequências das múltiplas desigualdades nacionais. Os índices educacionais brasileiros têm repetidamente evidenciado as distorções existentes entre os estados mais ricos e mais pobres da nação. Nos estados nordestinos, as marcas dessas desigualdades são visíveis nas estatísticas diversas, dentre elas as educacionais.

Figura 1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos diferentes estados brasileiros.



Fonte: Ministério da Educação - MEC (inep.gov.br), acesso em 22/07/2022.

A figura 1 apresenta os resultados do IDEB relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras, evidenciando, por um lado, a evolução positiva dos dados nos últimos anos, pois, por exemplo, o IDEB de Pernambuco em 2005 foi 2,8 e em 2019 foi 5,1, e, por outro lado, as distorções entre as regiões brasileiras.

Ao longo dos anos em que o IDEB foi calculado, os menores índices de Desenvolvimento da Educação Básica foram encontrados repetidamente nos estados das regiões brasileiras onde são encontrados os maiores níveis de pobreza (regiões Norte e Nordeste). Em 2019, por exemplo, os níveis mais baixos foram em: Sergipe (4,6), Amapá (4,7), Pará (4,7), Rio Grande do Norte (4,7), Maranhão (4,8), Bahia (4,9). Os melhores índices, com exceção do Ceará (6,3), foram encontrados em estados que compõem as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que são os que têm menores índices de pobreza: Distrito Federal (6,1), São Paulo (6,5), Goiás (6,0), Minas Gerais (6,3), Paraná (6,4), Santa Catarina (6,3).

O Quadro 1 evidencia que, segundo o IDEB, os estados do Nordeste e Norte apresentam maiores dificuldades no processo de escolarização da população. É necessário, portanto, desenvolver pesquisas que possam colaborar com as reflexões acerca das causas, mas também com foco em estratégias que possam ajudar a minimizar tais dificuldades.

O estado de Pernambuco, onde a pesquisa se desenvolve, apesar de ainda apresentar graves dificuldades no processo de escolarização, vem apresentando sinais de melhorias. Neste estado, sua capital – Recife – tem acompanhado a evolução, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vem crescendo, como pode ser observado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 1: Ideb observado correspondente ao município de Recife-PE entre os anos de 2007 a 2019

	Ideb observado							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	
3.3	3.8	4.1	4.1	4.3	4.6	5.0	5.2	

Recife - capital do estado de Pernambuco - localiza-se na costa nordestina do litoral brasileiro. Atualmente, possui cerca de 1,6 milhões de habitantes. A cidade possui uma forte atividade econômica terciária e tem modernos equipamentos de infraestrutura.

A escola que aceitou participar da pesquisa fica localizada no bairro de Areias, na periferia da cidade. A instituição de ensino é bastante ampla, o horário de funcionamento da escola é matutino e vespertino. No turno da manhã funcionavam, no período de produção de dados da pesquisa, as turmas do 1º ano ao 5º ano e no horário da tarde, além do 1º ao 5º ano, também havia as turmas de aceleração de aprendizagem, que fazem parte do programa Se Liga, o qual tem como objetivo “alfabetizar alunos que apresentam distorção idade-ano e estão matriculados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Por uma série de motivos, esses alunos não foram alfabetizados no período adequado, contando com um total de 300 alunos”.

A escola é composta por seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de projetos, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala da direção, uma cozinha, quatro banheiros, um parque externo, um pátio interno e uma horta. A equipe de trabalho é composta por dez professores, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, uma secretária, uma merendeira, seis porteiros e dois funcionários de serviços gerais. Todas as salas de aulas são equipadas com ar-condicionado e televisão com acesso à internet.

A pesquisa foi realizada em duas turmas, uma do 2º ano e a outra do 3º ano do Ensino Fundamental. A escolha das etapas de ensino foi feita com base na indicação de que o 2º ano é a etapa em que se finaliza o ciclo do processo de alfabetização, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), que rege a organização curricular no Brasil. No 3º ano, espera-se que as crianças já tenham compreendido o funcionamento do SEA e estejam em uma fase de consolidação da alfabetização e ampliação das capacidades de leitura e escrita. No entanto, observações assistemáticas da realidade escolar em Pernambuco evidenciam que, muitas vezes, as turmas do segundo ano se mostram bastante heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre o SEA, visto que no primeiro ano alguns estudantes se apropriam desse sistema notacional, outros avançam, mas não chegam a dominá-lo, e outros chegam ao segundo ano sem terem compreendido o funcionamento. Ainda é frequente encontrar crianças do 3º ano sem terem construído os conhecimentos sobre esse sistema, sobretudo no período em que a produção de dados foi realizada: logo após o período de afastamento presencial das escolas provocado pela pandemia da COVID-19.

A professora da turma do 2º Ano lecionava aulas no turno da tarde, para 22 alunos, com faixa etária entre 7 e 8 anos. A docente tem 49 anos, se considera parda, tem graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Cursou graduação em uma instituição privada - faculdade Universo - no ano de 2007. Sempre participa de formação continuada para professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Pró-letramento; Educa Recife; Aprender sempre e Criança alfabetizada. Atualmente leciona aulas para a turma do 5º ano, no horário da manhã, e na turma do 2º ano, no horário da tarde, na mesma instituição. Trabalha como professora há 14 anos e como alfabetizadora há 2 anos.

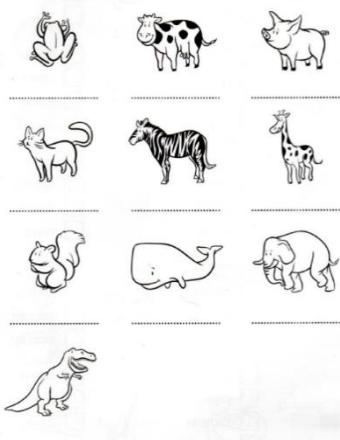
O professor da turma do 3º Ano leciona aulas no turno da tarde, para 24 alunos, com faixa etária entre 8 e 9 anos. O docente tem 40 anos, se considera negro, tem graduação em pedagogia e especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão escolar. Cursou graduação na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2012. Sempre participa de formação continuada, já participou de alguns projetos de formação de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e formação de rede da prefeitura do Recife. Atualmente é supervisor escolar em outra instituição no horário da manhã e leciona aulas para a turma do 3º ano no horário da tarde. Trabalha como professor há 16 anos e como alfabetizador há 10 anos.

2.2 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Como a presente pesquisa aborda a questão da heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfábética, a primeira etapa vivenciada consistiu na avaliação diagnóstica. Foram escolhidos instrumentos propostos no caderno “Avaliação” do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do ano 2012 (BRASIL, 2012). O primeiro instrumento constou de uma atividade de escrita de palavras, para avaliar as hipóteses de escrita dos discentes sobre o Sistema de Escrita Alfábética, conforme exposta a seguir.

Figura 2: Avaliação Diagnóstica de Escrita Alfabética 2º ano

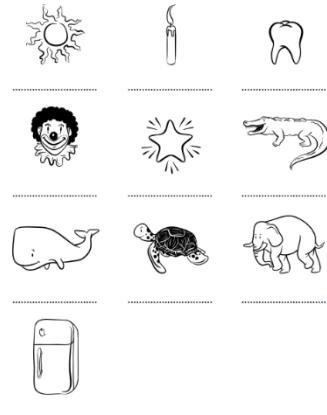
1. ESCREVA O NOME DE CADA FIGURA NAS LINHAS ABAIXO:



Atividade de escrita do 2º Ano

Figura 3: Avaliação Diagnóstica de Escrita Alfabética 3º ano

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



Atividade de escrita do 3º Ano

O segundo instrumento de avaliação teve o objetivo de avaliar a leitura de palavras em uma atividade em que as crianças poderiam utilizar pistas para o reconhecimento de cada palavra. As pistas eram as imagens que correspondiam à palavra a ser lida, que aparecia entre quatro opções, conforme está exposto a seguir.

Figura 4: Leitura de Palavras do 2º ano

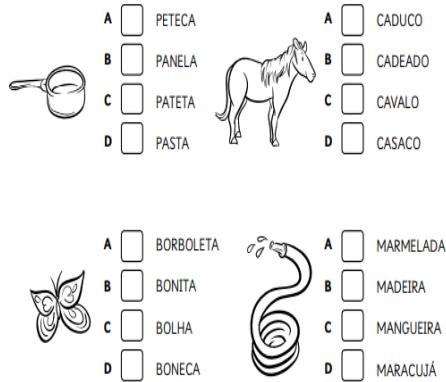


Figura 5: Leitura de Palavras do 3º ano



A avaliação diagnóstica foi realizada da seguinte forma: a pesquisadora entregou as fichas de avaliação a cada discente e organizou as carteiras para que cada criança pudesse realizar a atividade de forma individual. Após a entrega, comunicou aos alunos que a atividade não valeria nota, para deixá-los mais tranquilos. Quando todos finalizaram a tarefa, a pesquisadora recolheu o material.

As atividades diagnósticas foram realizadas nas salas de aula antes de terem sido realizadas as 20 observações nas duas turmas (10 observações por turma), e entrevistas com as docentes. Tanto as entrevistas quanto as aulas observadas foram filmadas e gravadas.

Após a aplicação dos instrumentos diagnósticos, foi construído um mapa com o perfil das turmas, informando os nomes dos estudantes quanto aos níveis de conhecimento sobre o SEA, o qual está exposto a seguir, contendo nomes fictícios para cada sujeito da pesquisa

Quadro 2: Níveis de apropriação de SEA 2º Ano

Aluno	1 - Escreveu as palavras com hipótese pré-silábica.	2 - Escreveu a maior parte das palavras com hipótese silábica.	3 - Escreveu as palavras com hipótese silábico-alfabética.	4 - Escreveu as palavras alfabeticamente, mas com muitas trocas de letras e algumas omissões.	5 - Escreveu todas as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas morfo-gramaticais ou irregulares.
André	-	-	X	-	-
Adriana	-	-	-	-	X
Alice	-	X	-	-	-
Amora	-	-	-	-	X
Claudio	-	-	-	-	X
David	-	-	-	X	-
Jailson	-	-	-	X	-
Janaina	-	-	-	X	-
Anderson	-	-	-	-	X
Natalia	-	X	-	-	-
Ricardo	-	-	-	-	X
Raissa	-	-	-	X	-
Tiago	-	-	X	-	-
Vinicius	-	-	X	-	-
Alisson	-	-	X	-	-
Luiz	-	X	-	-	-
Lara	X	-	-	-	-

Fonte: Própria. Nomes fictícios

Quadro 3: Níveis de leitura de palavras 2º Ano

Aluno	5 - Leu todas as palavras ou errou apenas a leitura de uma palavra.	4 - Leu algumas palavras.	3 - Leu três palavras.	2 - Leu até duas palavras.	1 - Não leu as palavras.
André				X	
Adriana	X				
Alice				X	
Amora	X				
Claudio	X				
David				X	
Jailson	X				
Janaína	X				
Anderson	X				
Natalia				X	
Ricardo	X				
Raissa	X				
Tiago			X		
Vinicius				X	
Alisson				X	
Luiz				X	

Fonte: Própria. Nomes fictícios

Quadro 4: Níveis de apropriação de SEA 3º Ano

Quadro 3: Níveis de apropriação de SEA 3º Ano Aluno	1 - Escreveu as palavras com hipótese pré-silábica	2 - Escreveu a maior parte das palavras com hipótese silábica.	3 - Escreveu as palavras com hipótese silábico-alfabética.	4 - Escreveu as palavras alfabeticamente, mas com muitas trocas de letras e algumas omissões.	5 - Escreveu todas as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas morfo-gramaticais ou irregulares.
Anna Clara	-	-	-	-	X
Anny	-	-	-	-	X
Carlos	-	-	-	-	X
Davi Lucas	-	-	-	-	X
Davi Felipe	-	-	-	-	X
David Júnior	-	-	-	-	X
Eva de Deus	-	-	-	-	X
José Lucas	-	-	-	-	X
Lavínia		-	-	X	-
Luan Gabriel	-	-	-	-	X
Luiz Henrique	-	-	-	-	X
Kleybson	-	-	-	-	X
Maxsuel	-	-	-	-	X
Sabrina	-	-	-	-	X
Weverton	-	-	-	-	X
Raquel	-	-	-	-	X
Criança A (informação da professora)	Não alfabetica			-	-
Criança B (informação da professora)	Não alfabetica			-	-
Criança C informação da professora)	Não alfabetica			-	-
Criança D (informação da professora)	Não alfabetica			-	-

Fonte: Própria. Nome fictícios.

Quadro 5: Níveis de leitura de palavras 3º Ano

Aluno	5 - Leu todas as palavras ou errou apenas a leitura de uma palavra	4 - Leu algumas palavras	3 - Leu três palavras	2 - Leu até duas palavras	1 - Não leu as palavras
Anna Clara	X				
Anny	X				
Carlos	X				
Davi Lucas	X				
Davi Felipe	X				
David Júnior	X				
Eva de Deus	X				
José Lucas	X				
Lavínia		X			
Luan Gabriel	X				
Luiz Henrique	X				
Kleybson	X				
Maxsuel	X				
Sabrina	X				
Weverton	X				
Raquel	X				
Criança A (informação da professora)	--	--	Não lê		
Criança B (informação da professora)	--	--	Não lê		
Criança C (informação da professora)	--	--	Não lê		
Criança D (informação da professora)	--	--	Não lê		

Fonte: Própria. Nomes fictícios

Os mapas de perfil das turmas, com os nomes das crianças, foram utilizados pela observadora durante as aulas para as anotações acerca da participação das crianças nas situações didáticas, considerando seus conhecimentos sobre o sistema notacional e para anotações acerca de quais atividades cada grupo realizou, no caso de haver situações com atividades diversificadas.

De acordo com o quadro acima, não foram avaliadas quatro crianças da turma do 3º Ano não foram avaliadas porque não estavam presentes no dia da aplicação do

instrumento diagnóstico. No entanto, segundo a avaliação do professor, eram crianças que não estavam na hipótese alfabetica de escrita.

As entrevistas aconteceram antes do início das observações e ao final das aulas, sempre que possível. Para Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Nesta investigação, optou-se por entrevista semiestruturada, que é considerada como um instrumento que permite um contato com o sujeito indagado, possibilitando uma leitura subjetiva do contexto alvo. É definida por Triviños (2008, p. 146) como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS 2008, P. 146)

Na entrevista inicial, destinada a coletar informações sobre o perfil profissional da docente, foram propostas as seguintes questões:

Quadro 6: Roteiro de Entrevista sobre o Perfil Profissional Docente

1) Data da entrevista:
2) Dados da escola:
<ul style="list-style-type: none"> • Nome da escola: • Tipo de escola (<input type="checkbox"/>) pública (<input type="checkbox"/>) privada • Endereço da escola:
3) Nome:
4) Idade:
5) Etnia: (<input type="checkbox"/>) negra (<input type="checkbox"/>) branca (<input type="checkbox"/>) parda (<input type="checkbox"/>) indígena
6) Gênero: (<input type="checkbox"/>) feminino (<input type="checkbox"/>) masculino (<input type="checkbox"/>) outro – informar
7) Dados da turma a ser observada
<ul style="list-style-type: none"> • Etapa escolar / ano: • Quantidade de alunos • Faixa etária:
8) Graduação
9) A graduação foi concluída?
10) Tem mais de uma graduação? Qual?
11) Onde você se formou?
12) Em que ano se formou?
13) Possui especialização ou Mestrado ou Doutorado?
14) Qual?
15) Tem participado de formação continuada? De quais você lembra?
<ul style="list-style-type: none"> • PNAIC Educação infantil – crianças de 3 a 5 anos (<input type="checkbox"/>) • PNAIC Alfabetização 1º a 3 anos (<input type="checkbox"/>) • Pró-letramento: (<input type="checkbox"/>) • Outro(s) programas – informar
16) Tem participado de formação continuada? De quais você lembra?
<ul style="list-style-type: none"> • PNAIC Educação infantil – crianças de 3 a 5 anos (<input type="checkbox"/>) • PNAIC Alfabetização 1º a 3 anos (<input type="checkbox"/>) • Pró-letramento: (<input type="checkbox"/>) • Outro(s) programas – informar
17) Atualmente, em quais níveis de ensino atua?
<ul style="list-style-type: none"> • Infantil–3 a 5 anos (<input type="checkbox"/>) • Turno: • Ensino Fundamental – 1º a 3º anos (<input type="checkbox"/>) • Turno: • Ensino Fundamental - 4º ao 5º ano (<input type="checkbox"/>) • Turno:
18) Quanto tempo trabalha como professora?
19) Quanto tempo trabalha como alfabetizadora?
20) Qual(quais) são seus vínculos empregatícios
21) Você trabalha em outra instituição?

Fonte: A autora

Para entender como as docentes avaliam as turmas, se as turmas são heterogêneas, se há crianças com dificuldades de aprendizagem e o que é feito com elas, foi realizada uma segunda entrevista, com as seguintes indagações:

Quadro 7: Roteiro de Entrevista sobre as Turmas

1) Para você quais seriam as prioridades no ensino de Língua Portuguesa?
2) Como é a sua rotina em sala de aula?
3) Como a carga horária é organizada?
4) Você ministra aulas para quais disciplinas?
5) Como você organiza o ensino para lidar com conteúdo de diferentes disciplinas?
6) Você pode relatar alguma situação ou proposta em que trabalhou com mais de uma disciplina?
7) A sua turma é heterogênea? Por quê?
8) Como você faz para lidar com as heterogeneidades de sua turma?
9) Como você faz para lidar com as diferenças de níveis de conhecimento?
10) Qual é a principal dificuldade para ensinar nesta turma?
11) Quais são as diferenças de ensinar em uma turma do 1º ou 2º ano?
12) Quais são as diferenças de ensinar em uma turma do 2º ou 3º ano?
13) Considerando suas vivências de ensino, como as experiências escolares das crianças nos anos 1 e 2 do EF podem repercutir nas necessidades de ensino dos anos 3 a 5?
14) Para você, quais atividades de leitura e produção de texto são mais apropriadas para o trabalho em turmas dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental?
15) Para você, quais atividades de leitura e produção de texto são mais apropriadas para o trabalho em turmas dos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental?
16) Que estratégias de ensino são mais apropriadas para lidar com a heterogeneidade dos alunos quando ao ensino do Sistema de escrita Alfabética?
17) Que recomendações você daria para uma professora iniciante sobre o ensino de Língua Portuguesa?

Fonte: A Autora

Após as entrevistas, foram iniciadas as observações, partindo do entendimento de que a observação tem a vantagem de nos levar a perceber os fatos de forma direta, sem a mediação de outros indivíduos, permitindo o registro dos fazeres docentes quando eles ocorrem, possibilitando que nos fixemos em fatores importantes, para dar conta de nossos objetivos, devido à flexibilidade que comporta (GIL, 2008; VIANNA, 2003). Portanto, buscou-se realizar as observações de forma flexível, captando as artes de fazer das alfabetizadoras.

Para o registro das aulas, foi utilizado um caderno de campo para diferentes anotações, como: horário de início e final de cada atividade, descrição das atividades realizadas e dos materiais utilizados (com registro fotográfico), dos modos como os estudantes estavam agrupados, informações sobre como crianças que tenham sido classificadas em diferentes níveis quanto ao domínio do SEA participaram das atividades, além das considerações gerais da pesquisadora. As aulas foram filmadas, gravadas e transcritas para, juntamente com as anotações do caderno de campo, comporem os relatórios de aulas. O roteiro utilizado para as observações está exposto a seguir.

No caderno de campo foi preciso anotar:

- Descrição da sala de aula, incluindo as atividades exposta nas paredes
- Quantidade de crianças presentes
- Horário de início e final de cada atividade
- Descrição de cada atividade, contendo: comando, materiais utilizados, agrupamentos, organização da sala, modos como a professora acompanhou as atividades, possíveis reações das crianças, dentre outros aspectos.
- Anotamos se alguma atividade fez parte de algum projeto, sequência didática ou atividade permanente (Entrevista no final da aula)

Foi preciso fotografar:

- A sala de aula, incluindo as paredes e cantinhos de leitura,
- Os recursos utilizados, como fichas de atividade, caderno dos estudantes, cartazes, dentre outros
- As anotações do quadro, sempre que mudaram.

Como foi informado, foram realizadas minientrevistas com as docentes no final das aulas observadas, com o propósito de compreender suas intencionalidades

pedagógicas e dificuldades encontradas, assim como para compreender as relações entre as aulas observadas e outras que tenham ocorrido em dias em que não tenha havido observações. As questões das entrevistas foram:

Quadro 8: Roteiro da Entrevista realizada após cada aula

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

Fonte: A Autora

2.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados foram iniciadas com o mapeamento dos níveis de conhecimentos dos estudantes quanto ao SEA. Para esse mapeamento, foi elaborado um quadro em que cada estudante foi identificado por um nome fictício, com a indicação do nível de escrita, utilizando, para tal, as categorias expostas anteriormente (Quadros 1, 2, 3 e 4), baseadas na abordagem da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999): pré-silábico, silábico de quantidade, silábico de qualidade, silábico-alfabético, alfabetico.

Após esta etapa, as gravações das entrevistas e observações de aula foram transcritas e, junto com as anotações do caderno de campo, constituíram relatórios para cada aula de cada docente.

Os dados produzidos a partir das entrevistas e observações foram analisados, segundo a perspectiva de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), nas seguintes etapas:

1. Pré-análise: leitura flutuante dos relatórios de aula para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação;
2. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações;
3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros-sínteses, elaboração de inferências, análise dos quadros quantitativos e construção das conclusões.

3. CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: OS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Com base nos dados produzidos a partir das estratégias descritas no capítulo anterior foram realizadas as análises dos dados, tendo como base teórica a abordagem sociointeracionista e o diálogo com autores que abordam temas que perpassam o projeto: currículo, ensino e heterogeneidade. Para iniciar este capítulo, torna-se necessário discutir o conceito de currículo.

A palavra *currículo* é frequentemente relacionada a matriz curricular, em que se especifica os conteúdos das disciplinas das instituições de ensino. Entretanto, o currículo vai além dos conteúdos, tem dimensões ideológicas, políticas, históricas, culturais e sociais. Na realidade, a alteração de um currículo vai de acordo com a história do povo, de modo que, por exemplo, a forma como a heterogeneidade dos estudantes é concebida influencia a organização curricular.

Assim, como afirma SACRISTÁN (2008, P. 16), currículo é:

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do objeto de socialização, cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno de uma série de subsistema ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que modelam, etc.

Nesse sentido, o currículo é construído de acordo com a realidade e com a necessidade de cada comunidade e parte dele é registrado em documentos curriculares. No entanto, muitos conhecimentos e postulados que compõem o currículo vivido não constituem os documentos curriculares produzidos, tampouco tudo o que está nos documentos curriculares é posto em prática no cotidiano das salas de aula.

No contexto atual, o currículo do Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental abrange não apenas o ensino do que tradicionalmente era denominado “código alfabético”, que em abordagens mais interativas é denominado Sistema de Escrita Alfabética, mas também os outros eixos de ensino da língua: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, do qual o SEA faz parte.

O currículo de Pernambuco de Língua Portuguesa nos anos Iniciais do Ensino Fundamental defende a ideia que nos “anos iniciais, os estudantes leiam e produzam pequenos textos, de acordo com o seu nível de escolaridade, e estejam no nível alfabetico (escrever com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas ainda que com ortografia não totalmente convencional).” (PERNAMBUCO, 2019 P.5). Assim, afirma ser direito dos estudantes aprender a ler e produzir textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, também atenta para a importância de reconhecer que há heterogeneidade entre os estudantes, de modo que é possível que o professor se depare com estudantes que não estejam com esse nível de conhecimento, quebrando as expectativas do professor. Nesse documento, há uma defesa de que,

Em uma perspectiva da equidade e da heterogeneidade, é preciso assegurar uma educação de qualidade, na qual todos os discentes tenham os mesmos direitos independentemente de classe social e de outros fatores sociais. Segundo Schneider (2004. P. 01), é preciso considerar: À(...) as diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes. (PERNAMBUCO, 2019 P.5)

A partir deste trecho é possível identificar um princípio que é do currículo inclusivo, que exige uma ação simultânea dos envolvidos no processo educacional, novos posicionamentos, reflexões efetivas sobre a prática educativa, a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos, entendendo as particularidades de cada um no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo realizado por Oliveira e Martins (2011) é um exemplo de investigação com tal foco. Elas analisaram o currículo de uma escola municipal, situada na cidade de Natal/RN, com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, com base num estudo de caso. Apresentaram algumas reflexões acerca das concepções de currículo escolar, sob a ótica da inclusão escolar.

Destacando a compreensão das professoras, coordenadoras e gestora sobre a inserção dessa temática no projeto político-pedagógico, a concepção de currículo, bem

como as diretrizes curriculares expressas no projeto político pedagógico, Oliveira e Martins (2011) asseveram que:

O currículo da escola propõe a diversificação e a flexibilidade, no intuito de motivar o aluno e atender ao seu nível de aprendizagem. Situa cuidado ao selecionar os conteúdos programáticos, numa sequência lógica e com significância, a fim de permitir a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de contribuir com a transformação da sociedade. Os posicionamentos apresentados pelas pesquisadas denunciaram, portanto, uma discrepância entre o discurso e a prática, considerando que as diretrizes curriculares não são discutidas, nem seguidas, minimamente, na realização do trabalho pedagógico, comprometendo, assim, a sua implementação no cotidiano escolar e, consequentemente, as respostas educativas aos alunos em geral, e, neste contexto, aos alunos com deficiência. (OLIVEIRA E MARTINS, 2011, p. 332 e 333)

Os resultados do estudo citado mostraram uma discrepância entre o discurso e a prática, pois evidencia que as diretrizes curriculares não são discutidas, nem seguidas, minimamente, na realização do trabalho pedagógico, comprometendo, assim, a sua implementação no cotidiano escolar e, consequentemente, as respostas educativas aos alunos. Desse modo, na vivência analisada, as experiências escolares não contribuíram para a garantia de aprendizagem a todos.

A garantia de aprendizagem precisa ser um postulado de base dos documentos curriculares e da prática docente. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, significa oferecer condições para que os estudantes se apropriem de ferramentas fundamentais para que possam progredir na vida escolar e participar de variadas situações sociais. Tais ferramentas são a escrita e a fala.

Como foi dito anteriormente, atualmente, na alfabetização, os eixos centrais de ensino da Língua Portuguesa são oralidade, leitura, produção de textual e análise linguística.

O eixo da oralidade abrange o aprendizado da fala e da escuta, em variados usos da oralidade e suas relações com a escrita. Uma pesquisa realizada por Souza e Leal (2023) buscou analisar o documento curricular do Recife - PE, buscando identificar o tratamento das diferentes dimensões do ensino da oralidade. De acordo com as autoras, a proposta Curricular de Recife contempla importantes dimensões do ensino da linguagem oral, contribuindo para a entrada da oralidade nos planejamentos e atividades direcionadas para o ensino da língua. No entanto, desconsidera outras habilidades também relevantes relacionadas às interações em instâncias mais públicas, como:

planejamento de textos orais, reflexões sobre os recursos prosódicos presentes no trabalho com a oralização de textos escritos, uso de textos orais em situação de complementariedade ao texto escrito, reflexões sobre a escuta com atenção para tomar notas, retextualização de textos, análise das relações entre o texto oral e o escrito, variação linguística e seus usos na comunicação oral.

O eixo da leitura contempla o ensino das habilidades de compreensão de textos escritos em suas interfaces com a oralidade e a escrita, considerando-se que o domínio da capacidade de ler favorece que o discente seja autônomo em situações mediadas por textos escritos. Busca-se, em uma perspectiva sociointeracionista, que os estudantes sejam leitores críticos, de modo que possam se posicionar enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Leal, Brandão e Bonifácio (2017), ao analisarem documentos curriculares da década de 2000 a 2010, apontam quatro dimensões do ensino de leitura presentes em documentos curriculares: (1) favorecimento de situações em que os estudantes possam refletir sobre os contextos em que os textos foram produzidos ou os contextos em que são lidos, o que tem relação com as reflexões sobre os gêneros; (2) favorecimento do desenvolvimento de habilidades de leitura; (3) favorecimento da exploração dos recursos linguísticos para a compreensão dos textos, que implica reflexões sobre a materialidade dos textos; (4) favorecimento da ampliação dos conhecimentos das crianças que ocorre durante a leitura dos textos. Segundo as autoras,

(...) as dimensões mais enfatizadas foram a reflexão sobre o contexto de leitura (81,25%) (reflexão sobre as finalidades, destinatários, suportes, contextos de produção dos textos lidos) e a exploração dos recursos linguísticos dos textos (75%). Nos documentos em que tais dimensões do ensino apareceram, as orientações foram recorrentes e abarcaram diferentes aspectos desse trabalho didático (Leal, Brandão e Bonifácio, 2017, p. 24)

Outro eixo de ensino presente nos documentos curriculares é o de produção de textos escritos, que abrange práticas em que os estudantes possam interagir por meio de diferentes gêneros discursivos para atender a diferentes propósitos de interação. Leal, Brandão e Cavalcanti (2021) analisaram 16 propostas curriculares de secretarias estaduais e capitais brasileiras, classificando as habilidades citadas em três dimensões da atividade de escrita: dimensão socio interativa, dimensão dos aspectos compostionais e recursos linguísticos e dimensão do desenvolvimento de estratégias de escrita. Os dados evidenciaram que,

Apesar da maior incidência de recomendações relativas à dimensão sociointerativa da atividade de escrita, observou-se também, em vários documentos, uma frequência mais alta de orientações acerca das prescrições gramaticais do que para refletir sobre os recursos linguísticos ou os efeitos de sentido provocados por tais recursos, algo que seria característico de uma abordagem mais ligada aos gêneros (Leal, Brandão e Cavalcanti, 2021, p. 192).

Tradicionalmente, no ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, acreditava-se que, para aprender a ler e escrever, as crianças tinham que memorizar as palavras, frases e textos das cartilhas. Elas não faziam interpretação daquilo que liam, apenas “copiavam”. Esse modo de propor a alfabetização difere do que é defendido por Galvão e Leal (2005, p. 14):

Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita. (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 14-15).

De acordo com as autoras, os discentes são protagonistas do seu próprio aprendizado. Eles chegam na sala de aula com seus conhecimentos prévios, com a capacidade de questionar e refletir sobre o que é estudado. Para ler e escrever, eles precisam refletir e compreender aquilo que está sendo trabalhado, de uma forma lúdica e prazerosa. Atividades no seu dia a dia como, por exemplo, escrever uma lista de compras com a família, ajuda a compreender quais são os usos sociais da escrita e também ajudam nas primeiras aprendizagens sobre o sistema de escrita, que faz parte do quarto eixo de ensino da Língua Portuguesa: análise linguística.

A análise linguística diz respeito aos conhecimentos sobre a língua e as habilidades de refletir acerca dos textos sob diferentes aspectos. Também abrange a aprendizagem das convenções gramaticais, incluindo a ortografia e o Sistema de Escrita Alfabetica, que é o foco principal do eixo de análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É neste eixo que recaem as principais reflexões nesta investigação.

Estudos sobre a aprendizagem do SEA apontam que, aos poucos, as crianças começam a perceber que, na escrita, cada letra representa um som. No entanto, essa aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabetica é complexa e nem sempre ocorre de forma mais espontânea nas situações de leitura e escrita de textos. Desse modo, as atividades

reflexivas acerca desse conteúdo curricular tornam-se necessária. Esse ensino será objeto de reflexão adiante.

Para iniciar essa discussão, é importante retomar que o ensino inicial da leitura e escrita na alfabetização passou por grandes mudanças ao longo da história. Tradicionalmente, como foi brevemente citado no tópico anterior, os docentes acreditavam que a aprendizagem do que consideravam um código ocorria por meio de muitas repetições. Utilizavam as cartilhas como recurso principal para alfabetizar, e, com isso, os discentes tinham de decorar os sons e a grafia das palavras. Nesse contexto, priorizava-se o processo de repetição e memorização, sem considerar que os aprendizes são sujeitos ativos. Eles eram considerados passivos, pois, deveriam repetir tudo que havia na cartilha, sem mobilizar seus conhecimentos prévios nas interações em sala de aula.

No entanto, a partir de outros estudos, o ensino do sistema de escrita alfabetica passou por muitas mudanças, dentre elas, as que foram provocadas pelos estudos de Ferreiro e Teberosky. De acordo com Ferreiro (1985):

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14).

Segundo a perspectiva construtivista de aprendizagem, o discente não é uma máquina que responde aos comandos passivamente, ao contrário, é um aprendiz ativo, que está sempre adquirindo conhecimento.

Sobre o ensino do sistema de escrita alfabetica, como foi dito anteriormente, Ferreiro e Teberosky desenvolveram a teoria da Psicogênese da Escrita, que evidencia que existem percursos de aprendizagem que são vivenciados pelos aprendizes, mas que dependem de suas experiências. Desse modo, em uma mesma sala de aula, as crianças podem ter diferentes níveis de conhecimentos sobre o sistema notacional.

Em uma mesma turma, podem ser encontrados estudantes que estejam no nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico. Do mesmo modo, os estudantes revelam diferentes níveis de conhecimentos e habilidades relativas à leitura e à produção de textos, fato que implica em diferentes capacidades para lidar com os eventos de

letramento que ocorrem na sociedade, considerando a leitura, a escrita e suas interfaces com a oralidade, as quais são perpassadas por questões psicológicas, linguísticas, cognitivas, culturais e sociais.

Na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, propõe-se, como é defendido por Magda Soares (2001), que o indivíduo antes de iniciar o processo de alfabetização já participa de eventos de letramento, pois ele convive com determinadas situações de leitura e escrita no seu dia a dia. No entanto, as experiências de cada grupo social e de cada indivíduo são distintas, promovendo grande diversidade de conhecimentos e valores, as quais impactam na heterogeneidade em sala de aula.

Por esse motivo, além de mobilizar conceitos relativos a currículo e ensino da Língua Portuguesa, nesta pesquisa, como apontado inicialmente, também foi necessário eleger conceitos e teóricos para tratar do tema heterogeneidade.

As heterogeneidades dos estudantes, como foi citado, são muito variadas. Ao falarmos sobre esse fenômeno, podemos nos referir à diversidade humana, tais como as étnicas, de gênero, religiosas, de região, de classe social; e podemos também nos referir às diferenças individuais e às experiências de vida. Todas elas contribuem para que cada pessoa tenha um conjunto de conhecimentos e habilidades singulares. Em relação aos níveis de letramentos e de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética também há, nas salas de aula, heterogeneidades.

Apesar de reconhecer que as experiências dos estudantes podem favorecer mais ou menos suas aprendizagens sobre o sistema notacional, é preciso compreender que alguns conhecimentos precisam ser reconhecidos como direitos, de modo que a escola precisa garantir que sejam aprendidos por estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais ou que tenham tido experiências individuais diversas. Para tal, é necessário conhecer os estudantes para atendê-los em suas singularidades e necessidades.

Professoras e professores alfabetizadoras/es precisam criar estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes de acordo com suas necessidades. De início, tal como é defendido por autores como Melchior (1998) e Libâneo (1994), as atividades de avaliação diagnóstica são primordiais para identificar o que cada estudante já sabe, o que precisa saber e suas dificuldades. Desse modo, torna-se necessário, neste estudo, abordar conceitos fundamentais para a compreensão acerca dos conhecimentos dos estantes acerca do sistema notacional em diferentes fases de aprendizagem. Tal tema será abordado no próximo tópico.

3.1 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: CONCEITO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

No currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais, um dos eixos de trabalho é a análise linguística e, neste eixo, os conhecimentos relativos ao Sistema de Escrita Alfabetica são tomados como prioridade.

Em relação a este objeto de conhecimento, destacam-se, como foi dito anteriormente, os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985), conhecidos como estudos sobre a psicogênese da escrita. Essas pesquisas foram realizadas na década de 80, tendo como pressuposto que na alfabetização as crianças aprendem um sistema notacional e não um código.

De acordo com (Morais, 2012):

Ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabetica (SEA) se coloca, hoje, como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país. Tal medida parece ter um papel essencial na redução dos índices de fracasso que, infelizmente, contribuem de forma decisiva para a manutenção das desigualdades sociais neste Brasil. Ensinar o sistema alfabetico numa perspectiva construtivista implica tratá-lo como um objeto de conhecimento em si, com propriedades e convenções que o aluno precisa ser ajudado a internalizar. Essa concepção é perfeitamente compatível com a ideia de alfabetizar letrando, exatamente porque vemos os gêneros textuais escritos – com seus usos, funções e propriedades – como o segundo objeto ou domínio de conhecimento de que os alfabetizandos precisam se apropriar, para usufruírem de seus conhecimentos sobre o SEA. Ensinar o sistema alfabetico e os gêneros textuais escritos numa perspectiva construtivista é uma busca permanente. Estaremos sempre, de algum modo, reinventando a alfabetização. Nunca teremos “uma” proposta construtivista única, perfeita e salvadora [...]. (MORAIS, 2012, p. 181)

Ferreiro (1995) diz que as crianças não são meros aprendizes passivos do sistema notacional, e sim sujeitos que sabem e são protagonistas do seu próprio conhecimento. No processo de desenvolvimento, a criança adquire novas formas de comportamento. Assim, assimilam conhecimentos e, em seguida, começam a testar suas próprias hipóteses, por necessidade de compreensão de informações. O professor, como alfabetizador, tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento.

Ferreiro e Teberosky (2001) afirmam que as crianças passam por quatro fases, nas quais elas constroem várias suposições de como o SEA funciona. A primeira é a pré-silábica. Nessa fase, as crianças não estabelecem relações entre a escrita e a pauta sonora

das palavras. No início, é comum que escrevam por meio de desenhos, outros símbolos e/ou letras aleatórias às palavras solicitadas. Depois, começam a utilizar letras, mas sem compreenderam as relações entre tais usos e a pauta sonora.

A segunda fase descrita pelas autoras é a silábica, na qual as crianças (ou adultos) atribuem a quantidade de letras a serem grafadas à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Podem se preocupar apenas com o aspecto quantitativo, marcando uma letra qualquer para representar cada sílaba da palavra. Quando começam a utilizar letras que correspondem a um dos fonemas das sílabas, temos a fase silábica qualitativa.

A terceira hipótese diz respeito à transição do período silábico para o período alfabetico, sendo denominado de silábico-alfabetico, isto é, a criança ora escreve duas ou mais letras para cada sílaba, ora escreve uma letra que substitui o som de cada sílaba pronunciada. É um nível no qual se caracteriza o conflito entre o silábico e o alfabetico. A criança já diferencia letras de sílabas. Por vezes, coloca letras a mais, e em outros momentos, omite-as.

Por último, temos a hipótese alfabetica, a partir da qual as crianças escrevem de uma forma mais aproximada da convencional, escrevem letras para cada fonema. Elas passam a perceber que nem sempre escrevemos como falamos. Nesse nível, demonstra maior interesse em aprender palavras com maior nível ortográfico de dificuldade, no entanto, isso não significa que elas estão plenamente alfabetizadas.

Na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), é imprescindível valorizar os conhecimentos dos alunos, independentemente da hipótese de escrita em que se encontram, compreendendo o saber da criança e motivando-a a aprender ainda mais, através de atividades dirigidas e produções voltadas à sua necessidade naquele período de evolução da escrita.

A progressão das aprendizagens ao longo dessas fases ocorre a partir de atividades relacionadas à escrita, leitura e reflexão sobre o que escrevem. As atividades que promovem comparações, análise, síntese, reconhecimento de regularidades, provocam, tal como defendido por Piaget (1975), os processos de assimilação e acomodação, pois possibilitam a emergência dos conflitos cognitivos.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) provocaram muitas mudanças nas práticas de alfabetização, havendo um combate ao que predominava na época em que os estudos construtivistas foram divulgados: os métodos sintéticos.

Os que defendiam os métodos sintéticos concebiam que os aprendizes adquiriam o “código”, por meio de atividades de memorização das correspondências entre as letras

e os fonemas. Em alguns desses métodos, supunha-se que seria necessário realizar atividades de segmentação das palavras em fonemas e atividades em que cada letra fosse apresentada em relação ao fonema que registrava. Em outros métodos, supunha-se que seria necessário apresentar as sílabas em famílias (padrões silábicos) para que fossem memorizados para serem justapostos, formando palavras.

A abordagem construtivista discorda desses postulados, defendendo que a aprendizagem se dá em situações em que as crianças, jovens e adultos precisam escrever textos. Os desafios propostos às crianças, com a mediação do professor problematizando suas respostas, provocam, segundo essa abordagem, o avanço nas aprendizagens.

Apesar de concordar com várias ideias construtivistas, como a de que as crianças são ativas, elaboram hipóteses sobre a escrita e buscam compreender seu funcionamento, alguns autores, que denominamos aqui como adeptos da alfabetização na perspectiva do letramento, defendem que a alfabetização deve, sim, contemplar muitas situações de leitura, escuta, escrita e fala de textos pelas crianças, mas também concebem que, para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfábética, muitos estudantes precisam vivenciar situações mais sistemáticas, com reflexões mais explícitas, pois essa aprendizagem é complexa.

Em suma, para que as crianças se apropriem do SEA precisam construir diferentes tipos de conhecimentos, como indicado por Leal (2013, p. 35 e 36):

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CSV, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;

- i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

Leal (2013) discute sobre como os conhecimentos acima elencados são construídos pelos estudantes, mapeando, na prática de docentes e materiais didáticos, diferentes tipos de atividades que são utilizadas ao ser adotada uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento:

- 1- Atividade que buscam familiarização com as letras;
- 2- Atividades que objetiva a construção de palavras estáveis;
- 3- Atividades de reflexão fonológica;
- 4- Atividades de composição e decomposição de palavras escritas;
- 5- Atividades de comparação entre palavras escritas;
- 6- Atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas;
- 7- Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras;
- 8- Atividade de ordenação de letras e sílabas;
- 9- Atividades de leitura de palavras.

Conforme Galvão e Leal (2005, p. 13):

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros. Ao professor cumpriria organizar e socializar as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, criar as situações necessárias em que eles assumam os papéis de leitor e de escritor.

Nessa concepção, portanto, o ensino do SEA não precisa preceder o ensino da leitura e produção de textos, como ocorre em abordagens mais tradicionais. Ele pode ocorrer em momentos em que os estudantes se dedicam a refletir sobre a formação de palavras, comparando-as, escrevendo-as, desmontando-as, quanto em situações de leitura e produção de textos. Por outro lado, o ensino de leitura e produção de textos não pode

ser desenvolvido apenas com foco no ensino do sistema notacional. Muitas habilidades e conhecimentos estão envolvidos nesses eixos de ensino – produção e compreensão de textos orais e escritos.

Apesar do reconhecimento da importância de contemplar todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa desde o início da escolarização, nesta pesquisa, o foco de reflexão central é o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, que será abordado a seguir.

3.2 AS PRÁTICAS DE ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Ao refutar as concepções de alfabetização que consideram que nesta etapa os estudantes aprendem um código, como ocorre com as abordagens sintéticas de alfabetização (método fônico, método silábico, método alfabético), diferentes autores dialogam com os resultados de pesquisas que defendem que os sujeitos são ativos em seus processos de aprendizagem e que o SEA é complexo, demandando diferentes estratégias didáticas e diferentes modos de mediação. Propõe-se, portanto, que esse ensino seja reflexivo e problematizado. No entanto, pesquisas sobre prática docente apontam que nem sempre é isso que é praticado na escola.

Estudo realizado por Dourado (2010) analisou o Programa de Correção de Fluxo “Se liga”, desenvolvido na Rede Pública de ensino de Pernambuco, a fim de identificar suas concepções de ensino e aprendizagem e efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos, no que concerne ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética. A pesquisa identificou que apenas na prática de uma professora, dentre as duas observadas, ocorreram modos variados de ensinar. As diferenças, segundo Dourado (2010), estavam relacionadas às experiências prévias como professoras (diferentes níveis de comprometimento com a tarefa de ensinar). Dourado (2010) afirma que:

A docente 1 aproveitou melhor o tempo pedagógico acrescentado um grande número de atividades advindas da sua experiência; oferecendo reforço de leitura para os alunos com dificuldade; corrigindo a maior parte das tarefas no quadro, oportunizando mais momentos de reflexão sobre a escrita; propondo atividades de produção textual, embora em número reduzido e sem função social real, tentando ajustar o ensino aos níveis de heterogêneos dos alunos, nem sempre conseguindo propor atividades desafiadoras. Já a professora 2, foi mais fiel ao programa e, apesar de ter também acrescentado atividades extras, não fez bom uso do tempo pedagógico; não propôs atividade de produção textual nem ofereceu reforço de leitura para os alunos com mais dificuldades durante os 14 dias de observação. (DOURADO, 2010, p. 140 e 141)

Em suma, o estudo aponta práticas de ensino distintas. A professora 1 realizou atividades de acordo com a necessidade dos discentes, mas fez outras atividades para ajudar o desenvolvimento na leitura e escrita; não fez apenas as atividades propostas no material do Programa de Correção de Fluxo “Se liga”. Já a docente 2 realizou atividades apenas do Programa, não propôs atividade de produção textual e não fez atividade de leitura para seus alunos com dificuldades.

Outra pesquisa localizada no levantamento feito foi realizada por Monnier (2009), que teve como principal objetivo investigar práticas de oito professoras alfabetizadoras no Brasil e na França, as possíveis relações existentes entre o ensino promovido por elas e o desempenho de seus alunos no tocante ao aprendizado da leitura e da escrita. Segundo Monnier:

As mestras organizaram suas práticas através da construção de rotinas diárias cujas sequências de atividades buscavam explorar, essencialmente, aspectos ligados ao sistema de escrita alfabetica e a leitura de textos de variados gêneros. A exceção das professoras de Teresina - que adotavam o programa Alfa e Beto de alfabetização - cuja rotina de alfabetização já vinha pré-definida pelo próprio livro. Era muito comum nas práticas das docentes de Recife e Jaboatão dos Guararapes o uso de textos do universo infantil e da tradição oral para explorar aspectos relacionados ao SEA. Percebemos então, claramente nas práticas das mestras o desejo de realizar atividades que possibilitassem a alfabetização dentro das práticas sociais, ou seja, o alfabetizar-letrando. Por fim, outro ponto que merece destaque na organização das rotinas das docentes está no tempo investido no trabalho de alfabetização. Se percebemos que as professoras francesas realizavam várias sequências que duravam em médias 10/15 minutos, no caso das professoras do Brasil, constatamos um grande desperdício de tempo, seja pela ociosidade ocasionada na passagem de uma atividade a outra, seja pelo tempo investido em atividades de recreação, ou ainda, pelo tempo investido em atividades (como as presentes no LD do programa Alfa e Beto) que em nada contribuíam para a aprendizagem do SEA. (MONNIER, 2009, p. 408 e 409)

De acordo com a pesquisa, as práticas docentes são diferenciadas de acordo com a necessidade de sua turma. O estudo traz a rotina das professoras como fator primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica em relação ao SEA, diferenciando-as das docentes de Teresina, que adotavam a rotina do próprio livro. Em sua pesquisa, a autora observou um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, práticas de produção de leituras e de escrita por meio dos gêneros textuais e de seus suportes, sendo as crianças e as professoras sujeitos sociais, leitores e produtores de textos autênticos, que possuíam uma função nos processos de interação da turma. A análise dessas observações

mostrou que é possível as crianças lerem e escreverem textos utilizados na sociedade, mesmo antes de terem o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita.

Outros estudos dedicam-se a investigar os tipos de situações didáticas que favorecem as aprendizagens sobre o sistema notacional. Dentre as estratégias para o ensino do SEA, Leal (2007) aponta a importância do uso de jogos. Segundo a autora, os jogos fazem parte do cotidiano dos alunos e podem favorecer aprendizagens diferenciadas dentro da sala de aula. Sendo atividades lúdicas, possuem uma boa aceitação por parte das crianças, de modo que elas se envolvem efetivamente nas aulas.

As diferentes estratégias didáticas para ensinar o sistema notacional revelam modos de conceber esse objeto de ensino e os aprendizes. Como foi dito, as abordagens sintéticas tendem a conceber que o objeto de ensino é um código a ser memorizado por estudantes passivos. Há, no entanto, de modo averso a esse, abordagens que concebem que a aprendizagem desse sistema ocorre de modo mais espontâneo pelos estudantes, em situações de leitura e produção de textos. E há, como uma terceira via, educadores que acreditam que a alfabetização não se reduz ao ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, pois contempla o ensino de leitura, escuta, escrita e fala, mas que esse ensino precisa ocorrer de modo explícito e sistemático, como ocorre com Morais (2012), que ressalta a importância do ensino cotidiano e sistemático do SEA no ciclo de alfabetização, em especial no primeiro ano do Ensino Fundamental. Segundo esse autor, é importante que as crianças convivam e desfrutem das práticas de leitura de diferentes textos, mas é igualmente importante e necessário que essas crianças possam refletir sobre as palavras “brincando com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS 2012, p. 116).

Leal, Mendonça, Morais e Lima (2008) enfatizam que:

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabetica, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Na verdade, hoje não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabetica; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente. (2008, p. 6).

Portanto, nessa abordagem, defende-se que é preciso compreender que a escola tem como função principal orientar, de forma organizada e planejada, o processo de alfabetização, organizando o tempo escolar dos discentes para que possam se apropriar do sistema. Cabe ao professor incentivar os alunos, pois a motivação pelo prazer é o princípio de tudo e deve ser alimentada nesse processo de alfabetização. Dessa forma, eles se envolvem mais facilmente nas atividades, tendo mais interesse, o que pode, consequentemente, facilitar a aprendizagem. No entanto, tudo isso precisa ser feito de modo diversificado, em função da complexidade dessas aprendizagens e da heterogeneidade dos estudantes em sala de aula. Para isso, é necessário investir na formação docente.

Para Freire (1996), a formação dos professores é imprescindível, não só em relação à ampliação de conhecimentos pedagógicos, mas também em relação às suas atitudes políticas que revelam suas visões de mundo, de escola, de aprendizes. Desse modo, essa formação deve ajudar os professores a levarem em consideração que os educandos possuem diversificados conhecimentos. Também é preciso ajudar o professor a alterar atitudes frente à sua profissão. O diálogo e o respeito entre os sujeitos que estão no processo educativo devem ser estabelecidos, pois, embora muitos alunos sintam dificuldades na leitura e na escrita, trazem consigo muitas experiências, as quais contribuem com a sua aprendizagem. Portanto, nos processos de alfabetização, de forma mais abrangente, os docentes precisam organizar o tempo pedagógico, planejar boas situações didáticas, que sejam diversificadas e reflexivas, necessitam considerar os graus de letramento dos alunos e exercer seus papéis como seres que vão ajudar os estudantes na construção de suas cidadanias.

Paulo Freire, portanto, demonstrou uma visão ampliada de alfabetização, defendendo o docente como alguém que contribui para a formação humana dos estudantes. Soares (2003) diz que identificar as ideias de alfabetização de Paulo Freire como um método de alfabetização, entendendo método num sentido restrito, é uma simplificação ou até mesmo uma subestimação de toda a contribuição desse autor para a educação. De acordo com a autora (2003, p. 119), Paulo Freire não apenas desenvolveu um método, mas também estabeleceu uma concepção abrangente de alfabetização dentro de uma visão mais ampla de educação. Ele concebeu a alfabetização como parte de uma educação que promove a liberdade e a conscientização, visando democratizar a cultura e proporcionar oportunidades para a reflexão sobre o mundo e o papel do indivíduo.

O ensino do Sistema de Escrita Alfabética foi um dos focos de atenção de Paulo Freire justamente por uma compreensão de que a ausência desse conhecimento implica em exclusão social dos sujeitos. Uma educação libertadora precisa garantir esse direito de aprendizagem.

Estudo realizado por Assis, Andrade, Silva e Tona (2021) apresenta evidências de que os estudantes conseguem internalizar melhor o Sistema de Escrita Alfabética por meio de atividades organizadas e contextualizadas, que priorizam a compreensão e o domínio desse sistema, que não se limitam apenas à simples correspondência entre sons e letras, mas abrangem várias habilidades cognitivas. Além disso, defendem um ensino lúdico, pois observaram que a interação entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o uso de jogos específicos para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética resulta em uma aprendizagem significativa, tornando o processo de aprendizado mais agradável e eficaz. Ao alcançar fluência no uso do SEA, o aluno se torna mais competente, tornando-se assim mais apto a dominar as habilidades fundamentais de leitura e escrita. Mas todos esses pressupostos só fazem sentido em uma concepção de currículo inclusivo, que reconheça a heterogeneidade em sala de aula. Esse tema será abordado no próximo tópico.

4. HETEROGENEIDADE E ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Como conceituar o termo heterogeneidade?

Leal, Sá e Silva (2018) esclarecem que:

De etimologia grega, o radical heterogenés é definido como “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2009, p.1016), conceituação aberta, desde sua origem, a distintos sentidos e usos sociais do termo. No mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra tem cunho pejorativo, indicando ausência de uniformidade e coerência, ou falta de homogeneidade e harmonia.

Em uma perspectiva tradicional de ensino, a homogeneidade era tida como uma meta a ser alcançada: todos os que participavam de uma mesma turma deveriam ter os mesmos conhecimentos. Esperava-se que aprendessem dos mesmos modos. Os que fugiam do padrão eram castigados. Leite (2003, p.188) assevera que:

Aparentemente não se discute a possibilidade de organizar classes realmente homogêneas – porque a escola tradicionalmente não o fazia. E é, aliás, compreensível que não o fizesse. Admitiam-se os cânones de beleza e de verdade, e os desvios eram erros condenáveis. Admitiam que todos podiam e deviam ser iguais, e os diferentes eram moralmente condenados. Compreende-se, assim, que os alunos fossem castigados quando não apreendiam – porque (a não ser casos extremos) a diferença entre os homens estava apenas na capacidade de esforço. Apesar disso, seriam homogêneas as classes? Mas esta era uma pergunta que não se formulava: ao professor cabia ensinar a verdade; os alunos deviam repeti-las.

Há um tempo, esse modelo de escola era visto como algo positivo, porque o que importava era uma aprendizagem igualitária, independente das diferenças de aprendizagem e dificuldade dos alunos. Mesmo prevalecendo o caráter de ensino homogêneo em sala de aula, a heterogeneidade estava sempre presente, mas não era valorizada no currículo escolar. Os professores não eram desafiados a trabalhar de modo a respeitar as diferenças entre os estudantes e a garantir a aprendizagem a todos. Aos poucos, os debates acerca desse tema foram sendo ampliados, sobretudo nas discussões sobre o regime de ciclos e a consolidação de discursos acerca da equidade na educação e direitos humanos. Assim, começou a ser fortalecido o postulado de que é necessário garantir os direitos de aprendizagem a todos, assim como respeitar as diferenças individuais e coletivas.

Vários autores passaram a ressaltar que existem diversos tipos de heterogeneidade, que trazem consequências para o ensino e a aprendizagem. Nesta pesquisa, consideramos, assim como Leal, Silva e Sá (2016), quatro macro categorias para tratar do tema: heterogeneidades sociais / econômicas, heterogeneidades relativas às condições físicas e intelectual para a aprendizagem, heterogeneidades de percurso escolar e heterogeneidades individuais.

No contexto do grupo de pesquisa “Heterogeneidade e Alfabetização”, realizamos a construção das categorias de análise. Os estudos prévios realizados pelo grupo também foram importantes para construirmos as categorias de estratégias didáticas para lidar com a diversidade de conhecimentos. A elaboração dessas categorias envolveu sobretudo a colaboração dos membros do grupo de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica de teses e dissertações.

Em um dos estudos sobre o tema, Leal e Pessoa (2023) identificaram que: “todos os tipos de heterogeneidades citadas na pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, consequentemente, as situações de ensino”. (2023, p. 15).

Nessa pesquisa aqui relatada, o foco central é a categoria nível de conhecimento, isto é, o tipo de heterogeneidade que diz respeito às diferenças de níveis de conhecimento entre os discentes na sala de aula. O pressuposto em relação a esse tipo de heterogeneidade é que ele é decorrente das heterogeneidades sociais, econômicas, individuais, de percursos de vida / percursos escolares e que é papel da escola democrática garantir que todos aprendam. Diante disso, Leal, Sá e Silva (2016) afirmam 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).

Na sala de aula, várias estratégias são necessárias para lidar com as heterogeneidades. Wells (2001) propõe que o profissional faça com que sua sala de aula seja um espaço de troca de conhecimentos, para que os discentes com diferentes saberes possam socializar o que sabem.

Nas pesquisas realizadas pelo grupo anteriormente citado – “Heterogeneidade e Alfabetização” – foram identificados diferentes tipos de estratégias didáticas, categorizadas em quatro tipos gerais: avaliação, diversificação nos agrupamentos dos estudantes, diversificação das atividades, mediação docente diferenciada, que serão descritas neste capítulo.

4.1 AVALIAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Coutinho (2005) chama a atenção para a questão do planejamento realizado pelo professor. Defende que o docente precisa ficar atento à heterogeneidade do grupo, oferecendo atividades diferenciadas que atendam às diferentes necessidades presentes na sala de aula. No entanto, “ao propor uma atividade comum para toda a turma, o professor deve considerar que as respostas dos alunos serão distintas, e, nesse caso, o confronto entre diferentes respostas é interessante.” (COUTINHO, 2005, p. 68). Assim, é preciso avaliar para entender como cada estudante comprehende os objetos de ensino.

Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação precisa estar sempre presente na sala de aula. Seu principal objetivo é identificar qual nível de conhecimento de cada aluno, para planejar estratégias que possam favorecer a progressão de aprendizagens. Essa identificação geralmente ocorre durante todo o ano letivo, começando pela avaliação diagnóstica, que é realizada no começo no ano.

A partir dos resultados da avaliação, o professor precisa, segundo a abordagem inclusiva, desenvolver atividades para serem aplicadas na sala de aula de acordo com o nível de conhecimento de sua turma. Diante disso, o docente pode realizar seu planejamento pensando na diversidade de atividades diferenciadas para alguns alunos.

No estudo realizado por Silva (2016), a identificação dos níveis de conhecimento dos estudantes aparecia como um fator de diferenciação das interações e dos tipos de respostas que os estudantes davam nas atividades de compreensão de textos propostas:

Os alunos alfabeticos não consolidados também participavam de todas as atividades, só que em menor intensidade que os alunos alfabeticos. Geralmente apenas respondiam ou emitiam opinião sobre algo quando a professora perguntava diretamente. O único que se dispunha a participar espontaneamente era o aluno F. Nas atividades de leitura, os que sempre participavam quando indicados pela professora eram **Beto** e **Sam**. Esses dois alunos liam na maior parte das atividades de leitura, com pausas silabadas, mas comprehensíveis. O aluno **F** lia para a

professora, pois recebia um livro acompanhado da ficha das sílabas para treinar sozinho, antes da professora chamá-lo. (SILVA, 2016, p. 101).

A passagem acima mostra que, dependendo dos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabetica, a professora interagia de modo diferenciado e realizava atividades também diferenciadas em alguns momentos. Assim, todos participavam das atividades de leitura e compreensão dos textos, mesmo aqueles que não liam com autonomia.

Concebe-se, assim, que a avaliação não pode ser mecanismo de castigo para os alunos. Deve fazer parte da rotina de sala de aula, deve ser planejada pelos professores como um dos aspectos integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Luckesi (2000, p. 07), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos [...]”.

Apesar do reconhecimento da avaliação explicitado frequentemente pelos professores, nem sempre a avaliação é utilizada para o planejamento escolar. Algumas vezes isso ocorre por dificuldades dos docentes para avaliar os discentes; outras vezes porque tem-se ainda uma concepção de avaliação como mecanismo apenas para decisões acerca da progressão escolar dos estudantes. No processo de alfabetização, no entanto, a avaliação é ponto de partida para se pensar na rotina e no planejamento. Assim, como diz Leal (2005), “alfabetizar é uma atividade complexa, que exige profissionalização, planejamento, conhecimento de diversos tipos, e compromisso, sendo necessário, portanto, dedicarmo-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (p 109), dentre elas, a de avaliar.

4.2 DIVERSIFICAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS COMO ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE CONHECIMENTOS

Outra estratégia para lidar com as heterogeneidades dos estudantes é a diversificação dos agrupamentos em sala de aula. Nessa pesquisa, os dados serão analisados também quanto aos tipos de agrupamentos dos estudantes durante as aulas, assim como foi feito por Silva (2016):

Ressaltamos que pretendíamos fazer os acompanhamentos dos alunos com um olhar mais específico sobre as estratégias que as professoras utilizavam para o nosso objeto de investigação, que era a heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA. Nesse sentido, observamos: a formação dos agrupamentos – se haveriam e como seriam planejados – segundo as necessidades dos alunos ou não; as

atividades propostas – se variavam ou se adequavam de acordo com a necessidade dos alunos; o tratamento dado aos “erros” e conflitos dos alunos – se ocorriam no coletivo ou individualmente; e, como era feito o uso dos recursos escolhidos durante cada aula observada. (SILVA, 2016, p. 78 e 79).

A pesquisa acima apresenta como foi realizada uma investigação acerca do modo como uma docente organizava os agrupamentos dos estudantes, buscando verificar se considerava, para a tomada de decisões, as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Na investigação, concluiu-se que a professora pretendia promover um ambiente para que os discentes progredissem em suas aprendizagens, como fica evidenciado pela pesquisadora:

Identificamos nas aulas da referida professora atividades de leitura e escrita de textos, revisão de conteúdos de Matemática e de Português, compreensão dos textos lidos, entre outras já discutidas, que foram realizadas em dupla ou trio, em equipe, individual e coletivo. Segundo relatou, os alunos com maior dificuldade, os não alfabeticos, já estavam prontos para participar junto ao coletivo de alunos da turma, por isso buscava juntá-los com colegas que pudessem auxiliá-los durante a realização das atividades. (SILVA, 2016, p. 186).

A professora criou estratégias de agrupamentos para seus alunos com maior dificuldade, realizando trocas de conhecimentos, em que uns auxiliavam outros durante suas atividades. Outro estudo que abordou os tipos de agrupamentos em relação à heterogeneidade de conhecimento dos estudantes na sala de aula foi realizado por Silva (2008):

Para o agrupamento dos alunos é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais as atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008, p.53).

Essas e outras pesquisas apontam que as decisões sobre os agrupamentos em sala de aula revelam diferentes modos de lidar com a heterogeneidade de conhecimentos. A(o) docente pode formar duplas para realizar determinadas atividades, pode formar grupos com estudantes que estejam em níveis próximos de conhecimentos, pode trabalhar em grande grupo, ajudando os estudantes a socializarem o que já sabem, dentre outras formas. Utilizando esses diferentes modos de agrupar os estudantes, é possível favorecer a socialização de saberes entre os estudantes, assim como assegurar que possam participar

de situações que contemplem o ensino do SEA, leitura, produção de textos e oralidade de modo simultâneo ou alternado.

Além de diversificar os agrupamentos em sala de aula, o docente também pode variar os tipos de situações didáticas. No tópico a seguir, trataremos sobre a diversificação de atividades que na alfabetização e suas relações com o atendimento à pluralidade de perfis presentes na sala de aula, garantindo que todos os estudantes possam progredir em seu próprio ritmo, de forma motivada e participativa, enquanto constroem seu conhecimento.

4.3 DIVERSIFICAÇÃO DE ATIVIDADES

Em nossa sociedade, a leitura e a escrita são atividades essenciais para que o indivíduo conviva em grupo em diferentes tipos de situações. Em uma cultura grafo cêntrica como a nossa, caracterizada pela transmissão de valores, atitudes e crenças por meio da linguagem escrita e pela valorização da leitura e da escrita, é necessário que o indivíduo seja capaz de ler e escrever com autonomia, dando conta de diferentes propósitos, de forma crítica. Essas atividades linguísticas são complexas, demandando um processo pedagógico diversificado, para dar conta das variadas aprendizagens que garantem a cada pessoa condições para ler e escrever.

A diversificação de atividades deve contemplar tanto situações individuais quanto, e principalmente, coletivas, pois, para a vivência de um currículo inclusivo, é necessário garantir a cooperação, criando-se espaços para os alunos confrontarem suas hipóteses e suposições com seus pares. Tal tipo de postura pedagógica tende a ser potencializadora das aprendizagens, confrontando concepções em que o professor é considerado o único informante a ser consultado. Em uma perspectiva colaborativa, por outro lado, concebe-se que cada integrante dos grupos é reconhecido como informante em potencial.

Nesse sentido, tem-se como pressuposto que as atividades precisam ser estruturadas como desafios que abordem diversos objetivos, incluindo os afetivos, morais, intelectuais e sociais, além de estimularem conflitos intelectuais e despertarem o interesse dos alunos. De acordo com o planejamento do professor, essas atividades devem permitir várias respostas, e não apenas uma única. Por exemplo, ao resolver um problema ou atividade desafiadora, o aluno pode usar diferentes estratégias para chegar ao resultado, o que favorece o desenvolvimento da criatividade.

As atividades diversificadas são uma parte importante da rotina na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Elas precisam ser diversificadas quanto aos objetivos de aprendizagem, procedimentos, materiais, mesmo quando são realizadas com todos os estudantes ao mesmo tempo. Desse modo, ao longo da semana, cada criança precisa ter participado de situações didáticas que favoreçam diferentes aprendizagens. Além desse tipo de diversificação, também tem sido relatadas situações em que as atividades são diversificadas em função das necessidades de aprendizagem específicas dos estudantes, podendo haver grupos de estudantes realizando simultaneamente, atividades diferentes.

As atividades diversificadas em grupos colaboram para a ampliação da autonomia e solidariedade dos estudantes, pois o professor não se coloca como único informante e não participa de todas as discussões em cada grupo. Para a realização dessas atividades diversificadas é importante cuidar da organização do espaço, favorecendo interação mais efetiva quando são realizadas, ou podem ser vivenciadas em cantinhos já especificados da sala, dando-se a possibilidade de as crianças trocarem de atividades. Assim, incentiva-se os estudantes a fazerem escolhas e a tomar decisões, além de responsabilizá-los quanto ao momento de iniciar e concluir uma atividade. Isso transforma a sala de aula em um ambiente de participação ativa. Ao utilizar um ambiente diversificado, o professor deve respeitar o ritmo de trabalho de cada aluno. Assim, aqueles que terminam a atividade podem iniciar uma nova tarefa em outro espaço da sala de aula (os cantinhos), sem precisar esperar pelos colegas que demoram mais. Durante as atividades variadas, o professor deve monitorar atentamente cada grupo, buscando realizar intervenções.

Todos os pressupostos citados anteriormente podem ser objeto de reflexão na formação dos professores, com base em uma perspectiva sociointeracionista. No capítulo seguinte, iremos abordar de modo mais detalhado sobre mediação docente que é o centro principal da pesquisa.

4.4 A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Além da avaliação, da diversificação dos agrupamentos e da diversificação das atividades, outras estratégias são desenvolvidas pelos professores, como os diferentes modos de mediar as situações didáticas, pois “[...] a intervenção do professor aparece como essencial para a produtividade e a afetividade do trabalho cooperativo entre alunos

e para a atualização de suas contribuições potenciais para a aprendizagem que estes realizam nas situações de sala de aula [...]” (COLOMINA; ONRUBIA,2004, p. 292).

Nesse subtópico, iremos tratar sobre a mediação docente no ensino, que, no campo pedagógico, significa a ação do professor de guiar o aluno para a compreensão de um determinado assunto de acordo com suas necessidades. O professor tem um papel fundamental na sala de aula para a formação de seus discentes, pois ele tem uma missão como facilitador no processo de aprendizagem da leitura e escrita. A abordagem inclusiva envolve a interação ativa do professor com os alunos, proporcionando suporte, orientação e estímulo durante o desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

De acordo com Freire (1996), a atuação do professor é fundamental para uma sociedade reflexiva, e o aluno transcende a condição de mero receptáculo de informações, tornando-se um cidadão reflexivo. Isso ocorre à medida que o professor percebe que o processo de mediação, voltado para promover o desenvolvimento, deixa de ser unidirecional para tornar-se um empreendimento compartilhado e socialmente construído.

É importante destacar que, ao abordar o conceito de mediação, estamos nos referindo aos fundamentos propostos por Vygotsky (1998), um psicólogo russo que, ao analisar os processos mentais superiores, buscou compreender como os mecanismos mais avançados, mais intrincados, inerentes ao ser humano e resultantes de um processo de desenvolvimento que engloba a interação do organismo individual com o meio físico e social, podem influenciar as interações entre os indivíduos. Ele abordou o conceito de mediação de dois modos: mediação da linguagem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem; mediação de outras pessoas no processo de aprendizagem, a qual ocorre por meio da linguagem.

De um modo ou de outro, parte-se do princípio de que a mediação docente é fundamental no processo de aprendizagem e, portanto, precisa ser sensível às heterogeneidades dos estudantes. Segundo Silva (2016):

Trazendo para o contexto escolar, quando o professor atua como agente mediador entre a criança e o conhecimento, ele cria condições que potencializam a apropriação de conhecimentos que ele elege como foco de aprendizagem no seu planejamento didático. No entanto, ele precisa ter diferentes estratégias de mediação, considerando os diferentes níveis de conhecimento das crianças. Assim, se o seu objetivo é que as crianças compreendam o sistema de escrita alfabetica, por exemplo, ele vai favorecer condições para que aqueles que ainda não dominam tal conteúdo possam se apropriar dele. (SILVA, 2016, p. 43)

Como vimos, o estudo acima aponta que a mediação auxilia o aluno no seu processo de aprendizagem. No entanto, nem sempre as mediações favorecem as aprendizagens, como é discutido por SILVA (2016).

Notamos um problema que dificultaria a compreensão dos alunos, principalmente os não alfabeticos, como Bruna e Daniel. Afirmamos isso não pelas figuras escolhidas, mas pela forma como a atividade foi conduzida, pois não houve mediação da professora, apenas a explicação de como deveriam fazer a atividade. Além disso, os alunos ficaram procurando uns aos outros para copiarem as respostas, enquanto a professora se preocupava com o “mau comportamento” da turma. Ou seja, não houve reflexão sobre a escrita das palavras. (SILVA, 2016, p. 190 e 191)

Diante do exposto, podemos ressaltar a importância da mediação docente no processo de aprendizagem dos alunos, além de evidenciarmos que a atuação do professor como mediador entre os estudantes e o conhecimento é crucial para a apropriação efetiva dos conteúdos. No entanto, destacamos que nem todas as formas de mediação são eficazes. O exemplo apresentado mostra que, em algumas situações, a falta de uma mediação adequada pode prejudicar a compreensão dos alunos, especialmente aqueles que ainda não dominam determinados conteúdos, como foi o caso de Bruna e Daniel. Nesse sentido, fica claro que a mediação docente precisa ser sensível às necessidades e heterogeneidades dos estudantes.

Estudo realizado por Ribeiro (2016) corrobora, como foi dito anteriormente, que no processo de mediação pedagógica, o professor precisa atuar como facilitador da aprendizagem do aluno. Esse processo ocorre por meio da interação entre ambos, por meio do diálogo, que desempenha um papel crucial, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Nessa dinâmica, o aluno é incentivado a se tornar um participante ativo na construção de seu próprio conhecimento e no seu desenvolvimento.

As pesquisas de Silva (2016) e Ribeiro (2016) nos oferecem uma visão importante sobre a mediação docente e sua influência no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, é necessário ampliar estudos e análises aprofundadas das teorias subjacentes, dos exemplos práticos, para construção de uma abordagem crítica, para enriquecer ainda mais a discussão e oferecer conhecimentos valiosos para os profissionais da educação.

Os estudos, como os citados neste tópico, evidenciam que as estratégias de mediação que o professor pode empregar são variadas, incluindo-se neste os modos como interage com os estudantes, os modos como favorece as interações entre os estudantes, os

modos como organiza o espaço e o tempo. Uma estratégia de mediação que favorece a atendimento dos estudantes considerando suas necessidades de aprendizagem é o atendimento individualizado. Também são encontradas situações de atendimento nos grupos de trabalho ou duplas e, ainda, as mediações em grande grupo, com questões e intervenções diferenciadas para os estudantes. Nesses casos, por exemplo, em uma atividade de interpretação de textos, "o mediador molda o aprendiz questionando, sugerindo, provocando respostas, demandando explicações sobre informações não explícitas no texto, discordando, debatendo, concordando e negociando com base nas pistas fornecidas pelo texto." (Bortoni-Ricardo et al, 2012).

Em suma, no processo de mediação, o papel crucial do professor como agente letrado influencia significativamente na formação do aluno, que se tornará um sujeito crítico. As estratégias de mediação em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Todas as práticas em sala de aula, em qualquer disciplina ou conteúdo, devem efetivamente incorporar essas estratégias de mediação, pois é por meio delas que o aluno se tornará um participante ativo no processo educacional.

Apesar de o professor elaborar estratégias e aplicá-las em sala de aula, seu trabalho de mediação só alcançará pleno êxito se os alunos participarem ativamente. Conforme Vygotsky, os processos psicológicos superiores emergem da colaboração ativa mediada pela interação verbal, o que requer o engajamento dos alunos com as propostas pedagógicas para que estas façam sentido e sejam internalizadas. É com base nesse pressuposto que os dados dessa pesquisa foram analisados. No próximo tópico, as reflexões sobre os dados serão expostas.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como o objetivo analisar práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfábética, investigando as mediações e estratégias docentes no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula do 2º e 3º do ensino fundamental. Como foi exposto anteriormente, a investigação utiliza a abordagem qualitativa. Foram realizadas atividades diagnósticas para identificar os níveis de conhecimento acerca do sistema de escrita alfábética das turmas, observações de aula e entrevistas.

Nos tópicos seguintes, apresentaremos o perfil das práticas dos docentes sobre o ensino do sistema de escrita e as estratégias utilizadas pelos docentes sobre o nível de conhecimento de seus alunos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DA PROFESSORA A

Como visto anteriormente, a docente A ministrava aulas para uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Sua turma era formada por 22 estudantes matriculados e tinha frequência média de 15 estudantes.

Como foi visto na metodologia, essa turma era bastante heterogênea, pois tinha uma criança no nível pré-silábico, três com hipótese silábica, quatro com hipótese silábico-alfábética, quatro na hipótese alfábética, mas com muitas trocas de letras e omissões. Cinco crianças escreveram todas as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas morfogramaticais ou irregulares.

Do ponto de vista do ensino do sistema de escrita alfábética, percebemos que essa turma precisava de um olhar diferenciado às suas necessidades, pois havia alunos com níveis de conhecimento sobre o sistema de escrita alfábética diversificados. A docente precisaria realizar atividades que favorecessem aprendizagens diferentes para esses discentes, de modo a que todos avançassem nessa aprendizagem.

Foram observadas 10 jornadas de aula. Assim, foi possível observar a rotina da professora. Ela deixava os alunos escolherem livremente o lugar onde iriam se sentar, mas realizava a troca de lugares em alguns momentos, para aqueles alunos que apresentavam comportamento considerado inadequado por ela.

Quando os alunos estavam na sala, antes de realizar qualquer atividade, a docente solicitava que todos ficassem de pé ao lado de sua carteira para rezar o Pai Nosso. Após o Pai Nosso, a professora escrevia no quadro o cabeçalho da escola que era composto por: nome da escola, data, turma, nome da professora, nome do estudante e o tipo de atividade (classe ou casa). Depois, eram realizadas as atividades do dia, dentre as quais as mais frequentes foram: ditado, atividade no caderno de português e matemática, exibição de vídeo, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 9: Atividades realizadas pela professora A

Atividade	Leitura de texto	Produção de textos	Oralidade	Análise Linguística (ensino do Sistema de Escrita Alfabetica)	Outros componentes curriculares,	Frequência de aulas em que as atividades foram identificadas
Oração				X		10
Cabeçalho				X		7
Ditado de palavras				X		3
Correção coletiva de ditado.				X		3
Leitura em voz alta e conversa sobre o texto (conto)	X		X			2
Segmentação de palavras - Atividade diferenciada				X		2
Interpretação de texto - ficha de atividades	X			X		1
Identificação de letras iniciais das palavras com base em imagens - ficha de atividades				X		1
Identificação de palavras com base na imagem - ficha de atividade				X		1
Identificação de número de sílabas, de acordo com a imagem - ficha de atividades				X		1
Identificação da primeira sílaba de palavras - ficha de atividades				X		1
Identificação de frase a partir de imagens - ficha de atividades				X		1
Identificação de frase com base em outras frases - ficha de atividades.				X		1
Identificação de palavra com base em outras palavras - ficha de atividades				X		1

Identificação de letras com base em outras letras - ficha de atividades.				X		1
Identificação de palavras com o mesmo número de sílabas - ficha de atividades.				X		1
Identificação de sílaba mediana de acordo com a imagem - ficha de atividades.				X		1
Identificação de palavras dentro do texto -ficha de atividades.				X		1
Leitura de cordel – caderno do Educa Recife Língua portuguesa	X					1
Identificação de rima em atividade - caderno do Educa Recife				X		1
Interpretação de texto - caderno do Educa Recife.	X					1
Palavra dentro de palavras - atividade diferenciada.				X		1
Formação de palavra - atividade diferenciada.				X		1
Pareamento de palavras - atividade diferenciada.				X		1
Conversa sobre o Dia da Consciência Negra e exibição de vídeo		X				1
Identificação de enigma e formação de palavras.				X		1
Atividade de matemática - adição e subtração.					X	4
Jogos e brincadeiras					X	2
Atividade de artes - pintura sobre consciência negra.					X	1
Prova de Geografia					X	2
Exibição de filme					X	1
Atividade Matemática (medida de tempo) - caderno do Educa Recife.					X	1
Atividade Matemática (figuras geométricas) - caderno do Educa Recife					X	1
Atividade Matemática (probabilidade e estatística) - caderno do Educa Recife					X	1
Atividade Ciências (higiene dos dentes) - caderno do Educa Recife					X	1

Arte (desenho com o significado da bandeira do Brasil)				X	1
Atividade de Matemática (escrever de 2 em 2 até 50) - caderno.				X	1
Atividade de Matemática com material dourado - caderno.				X	1
Atividade de Matemática (figuras geométricas) - caderno.				X	1
Atividade de Matemática (números ordinais) – caderno				X	1
Atividade de Matemática (tabuada) - caderno				X	1
Avaliação de Ciências				X	1
Avaliação de História com aluna atrasada				X	1

O quadro 1 evidencia que a docente priorizou mais o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica e da leitura de textos. Nas aulas 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9 foram realizadas atividades de leitura e reflexão do sobre o Sistema de Escrita Alfabetica, por meio de diferentes estratégias, predominando dois tipos de materiais: ficha de atividade, caderno do Programa Educa Recife. O eixo de leitura foi contemplado em seis aulas, por meio de atividades de leitura de contos e conversa ou atividade de interpretação escrita em ficha de atividade ou caderno do programa Educa Recife. O trabalho com oralidade, nos momentos em que foi identificado, constituía-se por conversa a partir de leitura de texto ou introdução de um tema da aula. Produção de textos não foi contemplado.

Os dados gerais, portanto, apontam que a docente, pelo menos nas aulas investigadas, não desenvolvia atividades diversificadas com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de textos e oralidade. O foco central era o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica. Apesar de não ser objeto de investigação neste trabalho, é importante salientar que esse tipo de prática se distancia de uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento. Também é importante registrar a preocupação com a realização da atividade permanente de “oração”, pois o lócus de observação era uma escola pública e, portanto, laica.

O ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, portanto, foi frequente durante as aulas observadas. Em sete aulas houve atividades com foco na reflexão sobre o sistema notacional. Salientamos que, do ponto de vista da metodologia dessa investigação, apesar

de reconhecermos que o ensino do SEA também ocorre quando são realizadas atividades de leitura e produção de textos, houve um recorte, de modo que foram analisadas apenas as atividades em que havia reflexões explícitas sobre o funcionamento do sistema notacional, seja em atividades que envolviam leitura e escrita de palavras ou leitura e escrita de textos.

Para o ensino explícito do sistema notacional foram realizados os tipos de atividades listados no quadro abaixo:

Quadro 10: Frequência de tipos de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética

Atividade	Frequência
Cabeçalho	7
Escrita de palavras	
Ditado de palavras	3
Correção coletiva de ditado.	3
Formação de palavra (Atividade diferenciada)	1
Identificação de enigma e formação de palavras.	1
Partição de palavras em sílabas	
Segmentação de palavras (atividade diferenciada)	2
Identificação de palavras com o mesmo número de sílabas (Ficha de atividade)	1
Identificação do número de sílabas, de acordo com a imagem (Ficha de atividade)	1
Identificação de palavras	
Identificação da palavra com base na imagem (Ficha de atividade)	1
Identificação de palavra com base em outras palavras (Ficha de atividade)	1
Identificação de palavra dentro de palavras (Atividade diferenciada)	1
Identificação de palavras dentro do texto (Ficha de atividade)	1
Pareamento de palavras (Atividade diferenciada)	1
Identificação de sílaba	
Identificação de sílaba com base na imagem (Ficha de atividade)	1
Identificação de sílaba mediana de acordo com a imagem (Ficha de atividade)	1
Identificação de letras	
Identificação de letras com base em outras letras (Ficha de atividade)	1
Identificação de letras iniciais das palavras com base em imagens (Ficha de atividade)	1
Identificação de frases	
Identificação de frase com base em outras frases (Ficha de atividade)	1
Identificação de frase com base na imagem (Ficha de atividade)	1
Identificação de rimas	
Identificação de rima (Caderno do Educa Recife)	1
Interpretação e produção de texto	
Interpretação e produção de texto (ficha de atividade)	1

Para melhor apresentação didática da prática da professora, cada tipo de atividade listado acima será discutido em um dos tópicos a seguir:

- 5.1.1 Cabeçalho
- 5.1.2 Formação / escrita de palavras
- 5.1.3 Partição de palavras em sílabas
- 5.1.4 Identificação de palavras
- 5.1.5 Identificação de sílaba
- 5.1.6 Identificação de letras
- 5.1.7 Identificação de frases
- 5.1.8 Identificação de rimas
- 5.1.9 Interpretação e produção de texto

5.1.1 Cabeçalho

Como informado anteriormente, fazia parte da rotina da turma a atividade com cabeçalho. Em 7 das 10 aulas observadas, houve cabeçalho. A docente realizava essa atividade antes de qualquer atividade. Os discentes pegavam os cadernos e escreviam o cabeçalho do dia, que era composto por: nome da escola, data, turma, nome da professora, nome do estudante e o título da atividade do dia. No pequeno extrato a seguir, a professora relata para a turma o motivo de fazer o cabeçalho.

P: Então, agora tia vai fazer o cabeçalho pra vocês copiarem e exercitarem a questão da escrita e trabalhar o nome completo.

O cabeçalho é uma estratégia comum em salas de aula de alfabetização. Freitas (2012), em sua investigação, também relata que a atividade proposta para os alunos para copiar o cabeçalho é frequente na escola, comumente realizada no início da aula. A pesquisadora avalia que é uma atividade de cópia diária, configurando-se como uma tarefa mecânica e limitante à capacidade de elaboração de todos os alunos.

Nossas reflexões apontam que a escrita do cabeçalho pode se constituir como uma atividade importante. Ele compõe muitos gêneros em que é necessário indicar elementos identificadores que contextualizam o texto produzido: nome do local e/ou instituição onde o texto foi produzido, a data e a pessoa que o produziu. Desse modo, contribui para o letramento na medida em que em diferentes situações, os alunos verão textos que têm cabeçalho. Precisam entender a função dele. Também contém informações organizadoras que situam a criança na rotina diária.

A atividade pode contribuir também para o ensino do sistema notacional. Ele contém palavras de referência que podem se constituir como palavras estáveis que as crianças têm disponíveis para refletirem sobre a escrita de outras palavras. São palavras

que indicam os dias da semana, o nome da cidade, a data ou o próprio nome da criança. Alguns objetivos didáticos principais relativo ao eixo de ensino do Sistema de Escrita Alfabetica envolvem: reconhecimento de palavras familiares, escrita de palavras e, nas situações em que há reflexão sobre a composição das palavras, objetivos relativos à compreensão das propriedades do sistema notacional. Para que tais objetivos sejam atendidos, é necessário que a escrita de cabeçalhos seja contextualizada quanto à sua relevância e que, em relação ao ensino do sistema notacional, as palavras sejam retomadas em outros momentos, para que as crianças utilizem as pistas para escrita de palavras com as quais as que compõem o cabeçalho tenham semelhanças.

A professora A realizava o cabeçalho assim que terminava a oração com os alunos, ela pegava o piloto e escrevia no quadro para os alunos copiarem o nome da escola, a data, o nome da professora, nome do aluno e o título, como, por exemplo, atividade de português ou atividade de matemática. Independentemente das atividades do dia, ela escrevia o cabeçalho, mesmo quando a primeira aula do dia era leitura. As crianças copiavam no caderno, enquanto ela orientava qual seria a primeira tarefa do dia. Não foram encontradas situações em que as informações do cabeçalho tenham sido retomadas. Desse modo, tornava-se uma atividade pouco produtiva, tal como apontou Freitas (2012).

5.1.2 Formação / escrita de palavras

As atividades de formação de palavras são todas as que demandam que as crianças escrevam palavras. São atividades que mobilizam todos os saberes que elas tenham sobre como funciona o sistema notacional, quais são as correspondências grafofônicas. A escrita de palavras ocorre tanto quando a criança escreve um texto mais longo, organizado em períodos, quanto quando escreve listas ou palavras em atividades de jogos ou reflexão de palavras isoladas. Neste tópico, estamos nos referindo às atividades de escrita de palavras em situações de listas ou de produção de palavras em jogos ou outras situações cujo foco é a reflexão da composição delas. Tais atividades podem desafiá-las a descobrir o que ainda não sabem.

As atividades de escrita de palavras identificadas foram:

- ⇒ Ditado.
- ⇒ Correção do ditado.
- ⇒ Formação de palavras a partir de um enigma em atividade diferenciada.

Uma das atividades mais frequentes é o ditado, geralmente acompanhado por atividade de correção coletiva. Em 3 das 10 aulas observadas, houve ditado de palavras.

O ditado é uma das atividades que permite avaliar os conhecimentos dos estudantes sobre o Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, identificar as hipóteses de escrita dos alunos no que se refere ao sistema notacional. Através da observação dos acertos, das hesitações, dúvidas e erros, é possível compreender quais princípios do sistema notacional as crianças já dominam e quais ainda estão em processo de apropriação. Dessa maneira, o ditado pode ser utilizado como uma ferramenta para analisar os progressos e as dificuldades dos alunos e como uma base para o planejamento de ensino. Além disso, também pode propiciar reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita, correspondências grafofônicas e ortografia.

A turma da professora A, como foi exposto, tinha crianças em diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita. O ditado poderia se constituir como uma boa estratégia para conduzir reflexões diferenciadas, considerando-se as necessidades das crianças, dependendo de como a mediação docente acontece. Para ilustrar os modos como a professora mediava essas situações, será exposto um exemplo a seguir.

Na aula 01, a professora informou que iria fazer um ditado e solicitou que todos os alunos escrevessem uma palavra embaixo da outra. Sentada em sua mesa, ela ditou as dez palavras: cabelos, pretas, escuras, mãe, pantera, linda, menina, fita, África e negros. Como é possível perceber, a escolha das palavras ocorreu em função de atividades anteriores em que o tema diversidade étnica foi abordado.

Após o término do ditado, a docente realizou uma atividade de correção coletiva. Ela escrevia a palavra correta no quadro, mas, antes de escrevê-la, refletia com os alunos sobre os sons das palavras, pronunciando-as por sílaba. A seguir, mostramos um extrato da aula para ilustrar como isso aconteceu.

P: Bora prestar atenção, vamos fazer correção aqui das palavras. Bora lá, a primeira palavra qual foi?

A: Cabelos.

P: Como se escreve CA-BE-LO?

A: B-A B-O.

P: B-A-B-O?

P: olha, presta atenção... CA- BE- LO (foi escrevendo e lendo oralmente sílaba por sílaba, pedindo para que os alunos corrigissem no caderno quem escreveu errado). Qual a segunda palavra?

A: Pretas.

P: Como é PRE?

A: PRE.

A professora escreveu no quadro as sílabas, PRE- TAS.

P: Quem não conseguiu escrever correto, escreve do lado.

Com a palavra ESCURA E MÃE a professora fez do mesmo jeito a correção.

P: Qual foi a outra palavra?

Alunos: Pantera.

P: Vamos lá PAN-TE-RA. Qual foi a sexta?

A: Linda.

A: L- I-N-D-A

P: Qual foi a sétima?

A: MENINAAA.

P: Qual foi a outra palavra?

A: Fita.

P: FI-TA. Quais estão faltando agora?

A: África e Negros.

Aula 1. Docente A

A atividade exposta acima exemplifica a forma de condução da professora durante as atividades de ditado. Um primeiro aspecto a ser salientado é que os tempos de escrita de palavras são diferentes para as crianças. Alguns estudantes precisariam de mais tempo para pensar em quantas e quais letras utilizar, sobretudo aquelas que estão em níveis de escrita iniciais. Desse modo, enquanto a professora ditava uma palavra, algumas crianças poderiam estar ainda pensando sobre a escrita de palavras anteriores. As crianças com níveis mais avançados tendem a ficar impaciente enquanto aguardam os colegas escreverem. Não há, portanto, um atendimento à heterogeneidade quando se procede desse modo.

Outro destaque a ser feito é que a escrita das palavras sem a referência à imagem relativa ao que estava sendo escrito não favorece a que as crianças de níveis iniciais de compreensão do sistema possam recuperar, depois, o que estavam tentando escrever. Muitas vezes elas pulam palavras quando o tempo no ditado não é suficiente, outras vezes não numeram corretamente ou usam o espaço do papel de modo desorganizado. Novamente, há uma precariedade quanto ao atendimento da heterogeneidade.

Em relação ao momento da correção, a docente propiciava a reflexão sobre a parte sonora das palavras por parte das crianças. A maneira como ela mediava a situação, perguntando como deveria escrever as palavras, segmentando-as em sílabas ajudava as crianças a entenderem que as palavras são formadas em unidades silábicas e que seria necessário pensar sobre quais letras formam cada sílaba. Realizava, desse modo, a reflexão fonológica, considerada como um “conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes” (MORAIS, 2010. p. 52). Também propiciava que as crianças comparassem suas escritas com as que eram registradas no quadro.

No entanto, apesar do reconhecimento do esforço da docente, o trecho transcrito anteriormente evidencia que havia, em relação a várias palavras, pouco investimento na escuta dos modos de pensar das crianças. As respostas eram dadas antes de uma reflexão acerca dos diferentes modos como as crianças teriam escrito as palavras. Em outras situações, porém, houve maior condição para a reflexão dos estudantes, como ocorreu no trecho a seguir, que ocorreu na aula 7.

A professora leu para os alunos um livro chamado: “a casa sonolenta”. A partir desse livro, foi realizado o ditado com palavras retiradas do livro. Na aula, a docente realizou a correção coletiva do ditado, buscando a participação de todos para a correção. Ela chamava um aluno e pedia para que ele ditasse como escrevia a palavra solicitada. Quando o estudante soletrava, a docente escrevia no quadro a palavra, e continuava chamando outra criança.

Na palavra “pulga”, teve uma aluna que não ditou a letra “l”, então, a professora disse que estava faltando mais uma letra no meio da palavra. A discente falou a sílaba “ga”; a docente, mais uma vez, disse que estava faltando uma letrinha antes da sílaba dita por ela; a aluna diz que era o “pu” e a professora respondeu que essa sílaba já estava lá,

então, a aluna perguntou se era a letra “l” e a professora confirmou que era essa letra que estava faltando.

Adriana Vitória: R-A-T-O.

P: Certo. Parabéns! Qual foi a quinta palavra?

Alunos: Pulga.

P: Eita, eu quero agora Adriana Priscila: pulga.

Adriana Priscila: P-U-G-A.

P: Não. Falta uma letrinha.

A: m.

P: Não. Qual a letrinha que fica dentro de pulga?

Alunos: G-A.

P: Não. Tá faltando uma letrinha antes.

A: P-U.

P: P-U já tá.

A: L?

P: Isso! O L PULGA. Tá, Adriana? Ajeita aí.

P: Qual foi a outra?

Alunos: Gato.

P: Vai Alisson diz gato.

Alisson: G-A-T-O.

P: qual foi a sétima palavra?

Alunos: Cama.

P: Eu quero André.

André: Sei não.

P: David, diz aí cama.

David: Quero não.

P: Ricardo, como é que se escreve cama? Fala pra tia.

Ricardo: C-A – M-A

Ele conseguiu soletrar com o apoio do seu AT.

Aula 07. Docente A.

O extrato acima mostra que, nesse momento, a docente fez a aluna Adriana e os demais alunos refletirem sobre a escrita da palavra, percebendo o seu som. No entanto, o mesmo não aconteceu com André e David.

Compreendemos que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética envolve tanto a leitura quanto a escrita, e que se dá por meio da reflexão. Ao conduzir essa atividade, a professora destacava diversos aspectos da escrita, incluindo a leitura de algumas sílabas. No entanto, é importante salientar que para uma criança que ainda não comprehendem qual é a lógica de funcionamento do sistema, como aquelas que estão com hipótese pré-silábica ou silábica, ditar as letras de uma palavra é uma tarefa pouco plausível. Seria necessário fazer outras perguntas para essas crianças, para que elas participassem da atividade e

pudessem refletir sobre propriedades do sistema. As crianças que ditaram as letras estavam em hipóteses mais avançadas, como nível silábico-alfabético e alfabetico.

Como foi exposto acima, essa turma apresentava crianças com níveis pré-silábico, silábico, nível silábico-alfabético e alfabetico. Essa atividade poderia favorecer diferentes reflexões dos estudantes, se a mediação durante a correção fosse diferenciada para essas crianças. No entanto, a configuração da atividade e o modo de mediação não potencializaram as reflexões por parte dos estudantes que estavam em níveis iniciais de escrita

Como foi dito anteriormente, além de se constituir como uma atividade que pode potencializar as aprendizagens, o ditado também é um instrumento de avaliação utilizado pelas professoras. Com a teoria do processo de apropriação da escrita de Emilia Ferreiro (1985), a alfabetização passou a ser olhada com enfoque diferente, sobretudo quanto aos modos de avaliar. O ditado, nessa abordagem, ganha um status de instrumento potente para isso. Abaixo seguem registros do ditado de alguns alunos.

Figura 6: Ditado de Palavras 1

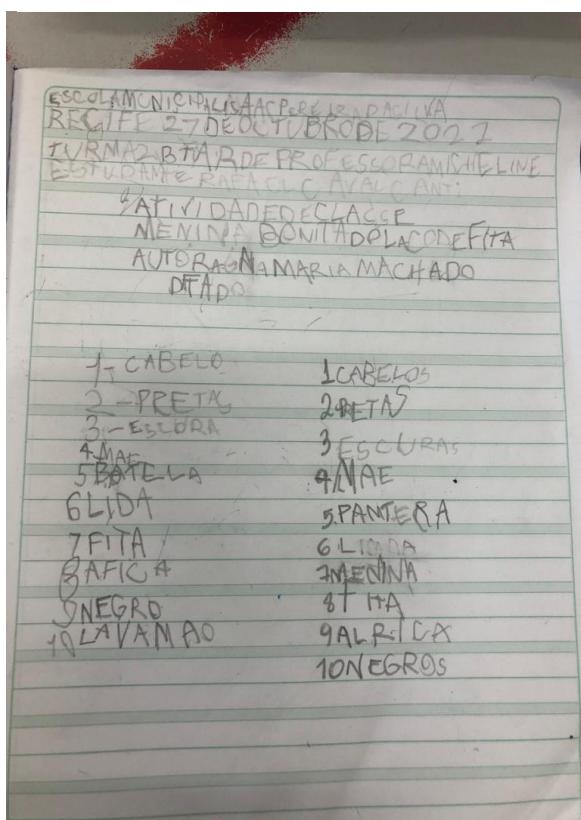
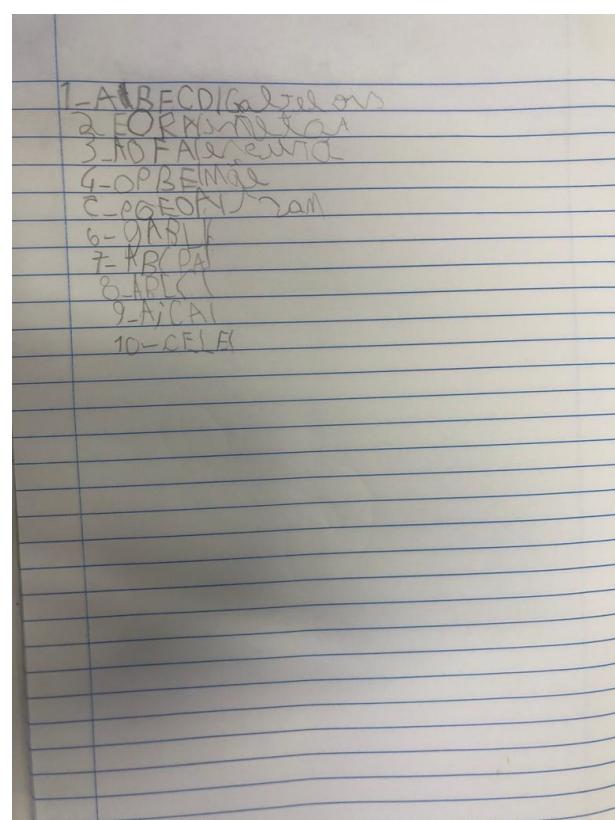


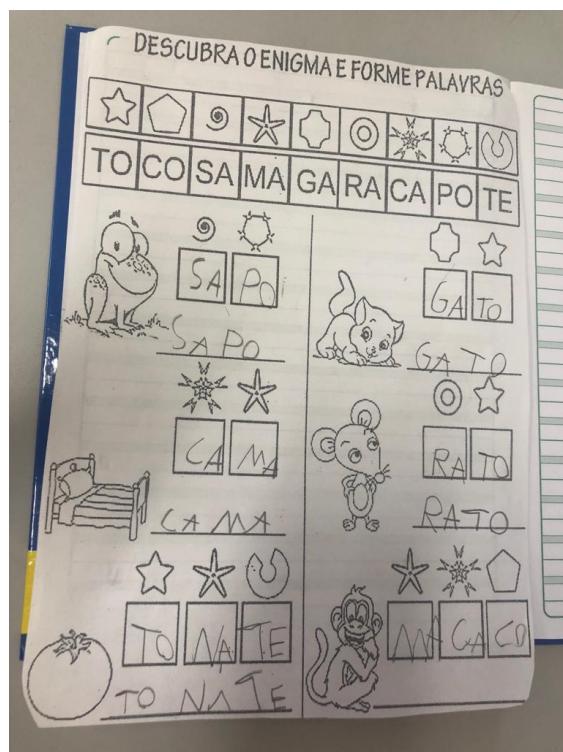
Figura 7: Ditado de Palavras 2



Como salientado anteriormente, também em relação à avaliação, o modo como a atividade foi realizada não favoreceu o reconhecimento dos saberes das crianças sobre o SEA, sobretudo a auto-avaliação por eles. No caso das crianças que estejam em níveis não alfabeticos de escrita, é difícil identificar o que cada um quis escrever sem a referência das imagens.

Outro tipo de atividade focada na escrita de palavras foi a de formar palavra a partir de um enigma. Ela ocorreu na aula 4, dirigida para o aluno Tiago. A docente pediu que ele terminasse o cabeçalho e fosse depois em sua mesa para ela colar uma atividade em seu caderno. Pediu para que ele realizasse a atividade sozinho, para depois tirar as dúvidas. A atividade colada no caderno consistia em identificar o enigma, formar as palavras divididas em sílabas e depois escrever a palavra completa.

Figura 8: Formação de Palavras



A atividade acima demanda que as crianças substituam símbolos por sílabas, copiem as sílabas para formar as palavras que estão nos desenhos e depois copiem a palavra sem a divisão das sílabas em quadrinhos. A princípio, não é uma atividade reflexiva, pois trata-se apenas de uma substituição que pode acontecer sem, de fato, a

criança entender o que ela está escrevendo. No entanto, em uma situação de mediação reflexiva poderia promover, de modo lúdico, reflexões sobre quantas sílabas compõem as palavras representadas nas imagens e outras reflexões oriundas da leitura dessas palavras, já que a mediação seria individualizada. Na situação observada, isso não ocorreu.

A estratégia de fazer uma atividade diferenciada para esse discente foi adequada, no entanto, o modo como ela foi realizada não fez a criança refletir sobre a escrita, como é possível perceber no extrato a seguir.

P: Pegue seu lápis.

E: Tia, quero ser biólogo quando eu crescer. Estudar os insetos. Meu inseto favorito é louva Deus. Tia, um fato... Sabia que o louva Deus é o símbolo da paciência?

P: É? Eu devo ser um... Você vai escrever seu nome aqui embaixo, depois vai escrever a palavra bola, casa e gato.

P: Quando você terminar sua atividade pode pintar.

Aula 04.

Como podemos observar na explicação da docente, ela apenas dá o comando para o aluno realizar a tarefa. Ela não o acompanha no momento da execução da atividade. Ele tinha que observar o enigma e copiar as sílabas que compõem as palavras, para poder escrever as palavras. Não houve reflexão sobre a palavra escrita. Também pode-se destacar neste trecho, a tentativa que a criança para estabelecer um elo comunicativo com a professora, que não deu atenção ao que ele tentou fazer. O tema que ele levou para o diálogo não foi valorizado pela docente, que deu continuidade à tarefa, sem reflexão nem sobre o tema e nem sobre a escrita das palavras.

5.1.3 Partição de palavras em sílabas

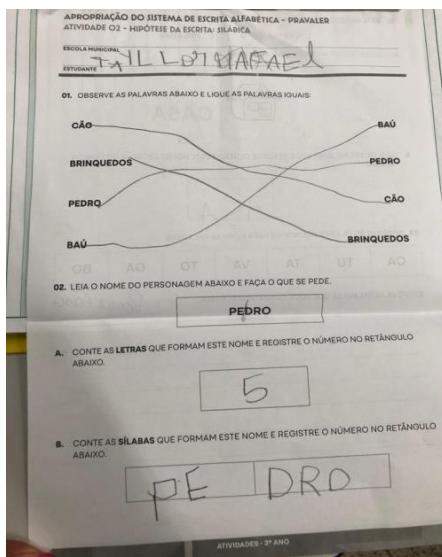
As atividades de partição de palavras em sílabas fazem parte de um elenco de situações em que o foco é no desenvolvimento da consciência fonológica, sobretudo na compreensão de que a escrita tem relação com a pauta sonora e que a dimensão sonora das palavras pode ser objeto de manipulação. Freitas (2004) define a consciência fonológica como a habilidade de o ser humano refletir de maneira consciente sobre os

sons da fala. Essa consciência transforma a língua em um objeto de pensamento, permitindo a reflexão, o julgamento e a manipulação das estruturas sonoras das palavras. Essas atividades de partição de palavras em sílabas aconteceram de três modos diferentes na prática da professora A:

- ⇒ Segmentação de palavras em atividade diferenciada
- ⇒ Identificação de palavras com o mesmo número de sílabas em ficha de atividade
- ⇒ Identificação do número de sílabas a partir de uma imagem, em ficha de atividades.

A atividade de segmentação de palavras em atividade diferenciada foi proposta para um estudante Tiago. A criança precisaria dividir a palavra Pedro em sílabas e escrever. Como era uma atividade de segmentação escrita, o fato de Tiago não estar na hipótese alfabética foi dificultador para que realizasse a atividade sozinho. Então, a docente orientou a tarefa, conforme exposto a seguir.

Figura 9: Atividade de Segmentação de Palavras



P: Agora, leia o nome do personagem abaixo e faça o que se pede, aqui é PEDRO conte quantas letras têm aí?

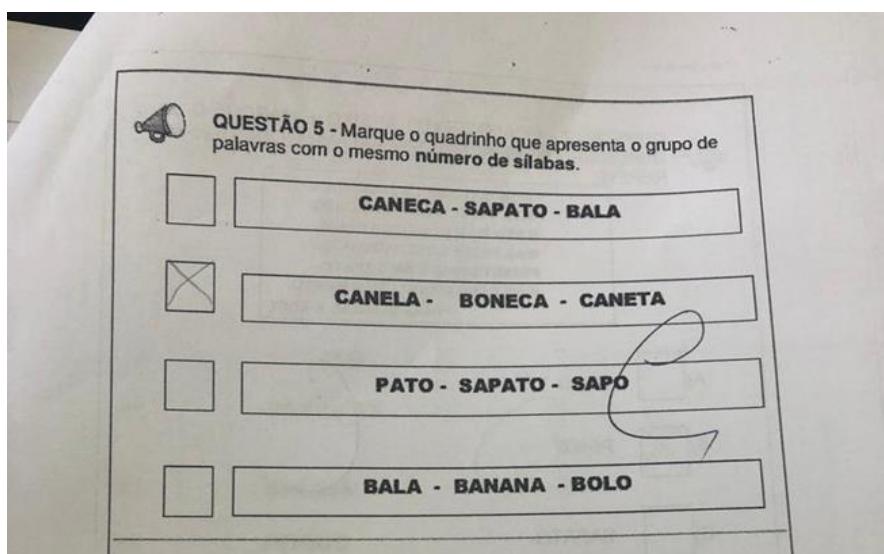
P: Coloque o cinco aqui.

P: Agora, separe a sílaba assim, PE- DRO. Esse primeiro pedacinho vai colocar aqui e o outro aqui.

Na situação descrita, Tiago teria que contar a quantidade de letras e depois dividir a palavra em sílabas. Seria uma reflexão interessante para ele perceber que em uma sílaba geralmente existem mais de uma letra. No entanto, a docente não conduziu a situação de modo que Tiago tentasse fazer a segmentação. Ela própria mostrou na palavra escrita onde ele deveria fazer a divisão e ele apenas copiou cada sílaba em um quadrinho. Não houve reflexões que colaborassem para a progressão de aprendizagem por Tiago.

Outra atividade deste bloco foi a identificação de palavras com o mesmo número de sílabas em ficha de atividade. Foi realizada em uma das 10 aulas observadas. Na aula abaixo, podemos observar como a professora conduziu essa atividade que estava em uma ficha entregue para cada criança.

Figura 10: Atividade de Identificação de Palavras



Na atividade apresentada acima, os discentes tiveram que identificar o número de sílabas de acordo com as palavras escritas e marcar com um (x) uma das quatro opções que foram apresentadas por escrito.

Para começar, a docente escreveu, no quadro, exemplos de três palavras com duas sílabas e três palavras com um número diferente de sílabas. Ela foi perguntando aos alunos o número de sílabas presentes nas palavras. Ela explicou esse exemplo no quadro para que os discentes pudessem compreender o que estava sendo solicitado na questão, conforme trecho a seguir.

No quinto tem assim, olha. Eu vou dar um exemplo aqui e vou deixar vocês fazerem sozinhos.

Escreveu no quadro: bola, dado e casa; pé, boneca e bota.

P: Dessas três palavras quais têm a mesma quantidade de sílabas? Qual é?

A: A de cima.

P: Por que? Explique?

A: Poque lá em cima tem quatro.

P: Mas eu não estou perguntando o número de letras não. Estou perguntando sílabas.

A: Duas.

P: BO-LA: uma - duas. DA-DO: uma – duas. CA-SA: uma- duas. Agora, vamos ver o de baixo?

P: PÉ- um. BO- NE- CA: uma, duas e três. BO-TA: uma e duas. Aqui tem a mesma quantidade?

Alunos: Não.

P: “Aqui” tem duas e “baixo” tem uma, três e duas. Então, qual é que vamos marcar? A primeira ou a segunda?

Alunos: A primeira.

P: A mesma coisa a gente vai fazer aqui (apontado para questão da ficha). Vocês vão procurar a mesma quantidade de sílaba que estão iguais. (Eles começaram a procurar e a professora ficou aguardando).

P: Vocês marcaram qual?

Alunos: Segundo.

P: Vamos conferir agora quantas sílabas tem CA-NE-CA. Tem quantas?

Alunos: Três.

P: E essa? SA-PA-TO? Tem quantas?

Alunos: Três.

P: E essa? BA-LA. Tem quantas?

Alunos: Duas.

P: É essa que a gente vai marcar?

Alunos: Não!

P: Vamos pra próxima.

P: CA-NE-LA

Alunos: Três.

P: BO-NE-CA

Alunos: Três.

P: A gente vai marcar essa que tem o mesmo número?

Alunos: Sim!!

(Aula 2. Docente A)

Como pudemos observar, no início da aula um aluno tomou como referência para a contagem o número de letras ao invés do número de sílabas, mas a docente disse que queria o número de sílabas. Então, ele conseguiu identificar. Em seguida, a professora foi dizendo as palavras pausadamente e perguntando o número de sílabas. Paralelamente, ia

anotando o resultado. No final, ela perguntou se todas as palavras tinham o mesmo número de sílabas e eles identificaram que não. Depois desse momento, a professora disse que eles teriam que identificar na ficha essa mesma situação, mas apenas as palavras com a mesma quantidade de sílabas, para fazer a marcação. A professora ficou aguardando para que eles realizassem sozinhos e depois foi conferir com eles, fazendo a contagem e separando as sílabas.

A primeira parte da aula, em que a docente dizia cada palavra e solicitava que as crianças fizessem a segmentação em sílabas pode ter contribuído para as crianças que ainda não compreendiam que a palavra pode ser segmentada em sílabas. No entanto, como a atividade era em grande grupo, algumas crianças respondiam as perguntas muito rapidamente, não favorecendo as tentativas de outras crianças que não estavam com tal habilidade consolidada. Apesar disso, pode-se dizer que essa atividade pode ter contribuído para os estudantes no nível silábico, que já conseguiam dividir palavras oralmente em sílabas, percebessem que as palavras tinham mais letras que sílabas. No entanto, essa questão não foi problematizada e a continuidade da atividade também não favoreceu essa participação de crianças não alfabeticas.

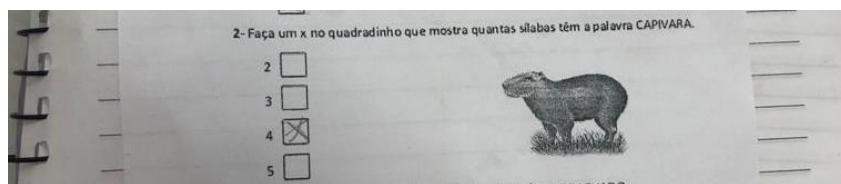
A atividade proposta, sem a leitura das palavras pela professora, demanda que a própria criança leia cada uma para fazer as comparações, o que não é possível para uma criança que esteja em uma hipótese de escrita inicial. Essa atividade, portanto, não foi apropriada para os discentes que estavam em hipóteses iniciais de escrita.

Uma possibilidade de condução que poderia ter favorecido a participação das crianças não alfabeticas seria aquela que acontece em situação de mediação individualizada ou em grupos, que não foi o ocorrido. A leitura pela professora ocorreu apenas na primeira parte da atividade.

Um outro modo de propor essa atividade seria solicitar que identificassem o número de sílabas das palavras com o apoio de imagens. Isso facilitaria porque a imagem forneceria um contexto visual, de modo que a criança iria refletir sobre a dimensão sonora da palavra, visualizando, simultaneamente, a sua forma escrita. Isso poderia contribuir para desenvolver a consciência fonológica: contar as sílabas é um exercício essencial para desenvolver a percepção de como os sons se organizam nas palavras, um passo fundamental para a alfabetização. O uso de imagens tornaria o aprendizado mais divertida e envolvente, captando a atenção da criança e estimulando a curiosidade.

O terceiro tipo de atividade de partição de palavras vivenciada na turma A foi a identificação do número de sílabas a partir de uma imagem. Ele aconteceu em uma das 10 aulas observadas.

Figura 11: Atividade de Partição de Palavras



No trecho a seguir, está transscrito o trecho de aula em que a professora distribuiu uma ficha de atividades e orientou os alunos a escreverem seu nome. Em seguida, orientou a atividade de forma coletiva com os estudantes. A docente posicionou-se frente ao quadro com uma ficha idêntica aos alunos e lia questão por questão, direcionando-os e esclarecendo suas dúvidas.

P: Agora a gente vai para segunda questão, olha! Faça um x no quadrinho que mostra quantas sílabas têm a palavra ca-pi-va-ra. Contém aí, quantas sílabas?

Alunos: Quatro.

P: Aí tem a palavra CAPIVARA (escreveu no quadro e foi contando com eles, o número sílabas).

Alunos: Quatro.

P: O número quatro está no primeiro, no segundo, no terceiro ou no quarto?

A: Quarto.

P: Não.

Alunos: No terceiro.

P: No terceiro quadrinho. Tem os quadrinhos 2, 3, 4 e 5. Tia tá explicando com bem detalhes, porque no dia não vai ser tia que vai explicar não. Vocês que tem que entender, que é uma resposta só, não é mais que uma ou é a certa ou a incorreta. Então, a sílaba a gente já viu, quantas vezes a gente abre a boca? CA-PI-VA-RA? Tia também ensinou batendo palma.

Aula 2. Docente A.

No diálogo com as crianças é possível verificar que a professora estava ensinando como responder um tipo de questão que estaria em uma atividade avaliativa em que ela não poderia ajudar. Ela estava preparando as crianças para essa situação. Não é objeto dessa pesquisa a discussão sobre os impactos das avaliações externas sobre o contexto da sala de aula, no entanto, é importante registrar que o treino para responder perguntas

muitas vezes desvia a finalidade principal das situações didática. Em lugar de buscar que as aprendizagens sobre o objeto de conhecimento ocorram, busca-se, muitas vezes, fazer com que as crianças saibam responder perguntas. De qualquer modo, era um tipo de atividade que tinha como foco uma aprendizagem relevante na alfabetização, como exposto anteriormente: entender que as palavras são formadas por unidades silábicas e que é preciso registrar todas as sílabas.

Na situação relatada, a docente fez com os alunos a contagem do número de sílabas, escrevendo no quadro a palavra “capivara” e realizando a contagem com os discentes. Essa atividade pode ser atendida principalmente as necessidades de estudantes que estavam com hipótese pré-silábica de escrita, que não entendiam ainda que a escrita tem relação com a pauta sonora e que é possível manipular unidades sonoras. É importante, para o estudante em processo de alfabetização saber manipular as unidades fonológicas da língua, como substituir, suprimir, transportar e explorar os fonemas, as rimas e segmentar palavras. Em suma, para crianças da hipótese pré-silábica, que não compreendiam ainda que a escrita tem relação com a pauta sonora, essa era uma atividade muito importante. Ela pode ter favorecido que eles percebessem que os colegas estavam manipulando a dimensão sonora das palavras. A atividade tinha o apoio da “imagem” relacionada à palavra capivara, auxiliado os discentes não alfabetizados a identificarem qual era palavra que deveriam segmentar.

Para os estudantes que estavam com hipótese silábica, a partição de palavras em silabas não era uma atividade muito desafiadora, pois eles já compreendem essa propriedade do Sistema de Escrita Alfabetica. No entanto, para aqueles que estavam em transição do pré-silábico para o silábico pode ter sido uma atividade potente, assim como para aqueles que já compreendiam essa propriedade, mas ainda não analisavam as palavras com maior segurança.

5.1.4 Identificação de palavras

As atividades de identificação de palavras abrangem desde as situações em que os estudantes precisam, dentre um conjunto de outras palavras, reconhecer algum nome específico, até aquelas em que se veem desafiados a ler com autonomia palavras sem fornecimento de pistas. Desse modo, podem ser bastante diversas quanto aos

conhecimentos mobilizados e às estratégias de resolução da tarefa. Para uma criança que esteja em um nível inicial de compreensão sobre o sistema notacional ou tenha pouco domínio de correspondências grafofônicas, solicitar que ela leia palavras sem auxílio pode ser uma tarefa muito distante do que ela é capaz de fazer, no entanto, se ela sabe que aquela palavra está dentro de um campo semântico ou faz parte de um texto ou mesmo representa uma determinada imagem dentre um conjunto, ou ainda, tem a colaboração de um leitor mais experiente ajudando-a, pode ser uma atividade desafiadora, que promove progressão de aprendizagens. Por outro lado, para uma criança que esteja em uma hipótese alfabética, identificar uma palavra que represente uma imagem, em meio a outras, pode ser uma atividade pouco desafiadora ou pouco propiciadora de avanço de aprendizagem. Desse modo, para lidar com a heterogeneidade, pode-se realizar um mesmo tipo de atividade, como a de identificação de palavras, variando os suportes ou tipos de desafios.

Soares (2020), uma das principais pesquisadoras brasileiras no campo da alfabetização e do letramento, destaca, em sua obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, que alfabetizar vai além de ensinar um código, envolvendo a compreensão de um sistema de representação onde os signos correspondem aos sons da fala. As atividades com foco na identificação de palavras podem fazer a criança pensar sobre qual é lógica das relações entre letras e sons. Essa mesma autora, no artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares (2003), explora a complexidade do processo de alfabetização, destacando que ele abrange diversas dimensões, entre elas a identificação de palavras e a compreensão de seus significados no contexto da leitura. As obras de Magda Soares são referências essenciais para entender as práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização.

As situações de identificação de palavras também são referenciadas no estudo desenvolvido por Alburquerque e Ferreira (2020), que buscaram analisar mais especificamente o trabalho voltado para a apropriação da escrita alfabética a partir das atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações do cotidiano escolar, entrevistas com as duas professoras e atividades de escrita de palavras com os alunos. A análise dos dados indicou que as docentes organizavam o seu trabalho pedagógico de modo a privilegiar a leitura e a exploração de textos que faziam parte do universo infantil, e o desenvolvimento

de atividades diversificadas e lúdicas que levavam os alunos a refletirem sobre os princípios da escrita alfabetica.

Na descrição dos dados, as autoras relatam que uma das docentes produzia com os alunos um caderno individual contendo poemas e parlendas que eram lidos/trabalhados ao longo das semanas. Em geral, ela lia os poemas para os alunos, que deveriam memorizá-los para, no final da semana, levarem o caderno para casa para lerem os poemas, com apoio da memória, para seus familiares. Além da leitura e memorização desses textos, a docente realizava atividades de exploração de algumas de suas características, como a presença de rimas ou a identificação de palavras que se repetiam ou que começavam com a mesma sílaba. Durante as três semanas de observação, os alunos realizaram atividades de leitura de textos e de palavras dos textos, identificação de letras e sílabas em palavras, identificação de palavras que rimavam, dentre outras. Desse modo, a docente explorava diferentes unidades linguísticas e uma delas era a palavra. Atividades que envolviam leitura e reconhecimento de palavras eram recorrentes na prática observada.

Nos dados produzidos por meio das nossas observações, identificamos atividades de identificação de palavras desenvolvidas pela professora A de três formas:

- ⇒ Identificação da palavra com base na imagem (Ficha de atividade)
- ⇒ Identificação de palavra dentro de palavras (Atividade diferenciada)
- ⇒ Pareamento de palavras (Atividade diferenciada)

A identificação de palavras com base em imagens aconteceu em uma aula. A professora entregou uma ficha de atividades e deu orientações. As crianças realizavam a atividade coletivamente, mas cada um marcava as respostas em sua ficha. Na questão de identificação de palavras, aconteceu o seguinte diálogo:

A: Tia, já terminei.

P: Calma! Todo mundo espera pra não responder errado.

P: Todo mundo presta atenção, a gente vai fazer a 1^a questão. Tem aí assim, isso aqui é o que?

Alunos: Mão.

P: Você vai procurar a palavra MÃO e vai marcar um X no quadradinho.

Alunos: Acheii.

P: A palavra mão é a primeira?

Alunos: Não!

P: A primeira palavra é o quê?

A: Chão.

A: Cão.

P: Cão.

P: A segunda palavra é o quê?

Alunos: Mão.

P: A gente vai marcar essa?

A: Sim!

P: Marca no segundo quadradinho a palavra mão.

P: A terceira palavra é o quê?

A: Não.

A: Capivara.

P: Não!

P: É NÃO!

P: A primeira palavrinha é cão, a segunda é mão o terceiro?

Alunos: Nãooo

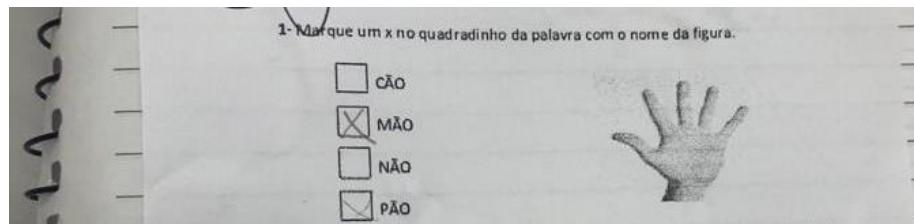
P: E o quarto é?

A: Pão.

P: Pão.

Aula 2. Professora A.

Figura 12: Atividade de Identificação de Palavras de acordo com a imagem



Como podemos observar acima, nessa atividade a criança precisa, em um conjunto de palavras, identificar qual corresponde à imagem. Desse modo, embora seja uma atividade de leitura de palavras, ela pode ser respondida mesmo que a criança não esteja ainda em um nível de leitura autônoma.

A estratégia da docente para fazer a atividade foi pedir que eles, coletivamente, reconhecessem cada palavra escrita para marcar a correta. Desse modo, as crianças que já sabiam ler, faziam a leitura rapidamente e toda turma marcava a alternativa correta. Tal estratégia pode não ter favorecido as tentativas de outras crianças menos avançadas em relação ao domínio do sistema de escrita.

A atividade era interessante e poderia gerar muitas reflexões. A diferença entre as palavras era a letra / fonema iniciais. A comparação entre as palavras poderia ter favorecido o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade que permite identificar e manipular os sons da fala. Ao focar na letra inicial, a criança pode ser incentivada a considerar o som inicial de cada palavra, contribuindo para a habilidade de segmentar e identificar os sons da fala. Além disso, essa prática é importante para o processo de alfabetização, pois auxilia a criança a entender que as palavras são formadas letras e sons. No entanto, a estratégia de realizar em grande grupo, a partir da leitura de todas as palavras para marcar coletivamente a resposta certa pode ter reduzido a potencialidade da situação. Se as crianças tivessem em duplas ou pequenos grupos poderiam ter mais tempo para mobilizar conhecimentos, comparar as palavras e socializar entre elas os modos de pensar sobre o que tinha sido proposto.

Outro exemplo de identificação de palavras foi uma situação em que a docente propôs uma atividade diferenciada de identificação de palavra dentro de palavras. A professora direcionou a atividade para Tiago, no entanto, ele não teve a oportunidade de pensar qual palavra estava dentro da palavra, pois a professora riscou a letra, identificando a palavra e o aluno realizou apenas a cópia da palavra identificada, conforme evidenciado no trecho seguir.

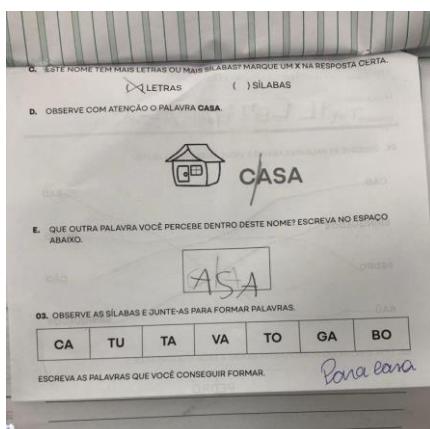
A letra D solicitava que o estudante descobrisse qual palavra estava dentro da palavra CASA. A professora mostrou a palavra ASA para Tiago, fazendo o traço na letra C. Depois, pediu para ele escrevessem a palavra na resposta da folha.

P: Agora, escreve a palavra aqui ASA.

P: Essa aqui você vai fazer em casa, me dê seu caderno para tia colar a tarefa.

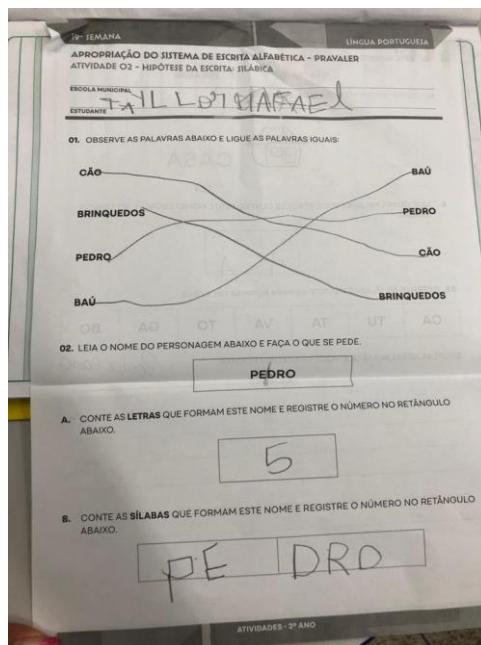
Aula 06. Docente A

Figura 13: Atividade de Identificação de Palavra dentro de Palavra



O outro tipo de atividade de identificação de palavras pouco reflexivo foi também dirigido para Tiago, para que ele pareasse duas palavras iguais.

Figura: 14 Atividade de Pareamento de Palavras



O diálogo abaixo mostra que, de fato, a atividade não provocou reflexões sobre o sistema notacional:

P: Pega o lápis Tiago, vai fazer só essa parte, coloca teu nome aqui.

Tiago: Aqui? (Apontando)

A: Tia, é dois.

P: Tiago, você vai procurar a mesma palavra do lado e do outro e vai ligar, a mesma palavra.

Aula 6. Professora A.

5.1.5 Identificação de sílaba

O quinto tipo de atividade encontrado na prática da professora A foi de identificação de sílabas. Essas atividades tanto requerem que os estudantes façam participação

de palavras quanto análise e reconhecimento de pedaços delas. Portanto, envolvem a decomposição de palavras.

Estudo realizado por Morais (2004), em seu artigo "Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?", aborda a relevância de atividades focadas na identificação de sílabas durante o processo de alfabetização. Ele afirma que "a reflexão sobre as unidades sonoras da fala, como as sílabas, é fundamental para a apropriação do sistema de escrita alfabetica". Morais enfatiza que, ao trabalhar com a segmentação silábica, os educadores auxiliam os alunos a compreenderem a estrutura das palavras, facilitando a correspondência entre sons e letras, o que é essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Pesquisa realizada por Almeida (2018) aponta que o trabalho com a consciência fonológica é algo que deve ser aprimorado, direcionado e planejado pelo professor, como uma forma de desenvolver uma habilidade inerente ao ser humano e que pode auxiliar significativamente no processo de apropriação do princípio alfabetico.

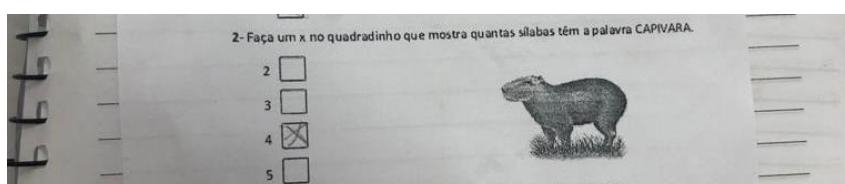
Apesar da relevância de atividades que levem a criança a manipular diferentes unidades linguísticas, refletindo sobre a dimensão sonora das palavras ser muito importante na alfabetização, há certo preconceito com esse tipo de situação. Muitos consideram que ela seria utilizada apenas em métodos fônicos, simplificando demais o debate sobre como contribuir para a aprendizagem do sistema notacional pelas crianças.

Na prática da professora A foram vivenciadas duas formas de propor que os estudantes identificassem sílabas:

- ⇒ Identificação de sílaba com base na imagem (Ficha de atividade)
- ⇒ Identificação de sílaba mediana de acordo com a imagem (Ficha de atividade)

Como exposto anteriormente, a atividade de identificar sílabas em palavras requer um outro tipo de operação, que é o de decompor a palavra em pedaços. Desse modo, a atividade aqui classificada também foi discutida no tópico 4.1.3, de partição de palavras.

Figura 15: Atividade de Identificar Sílabas



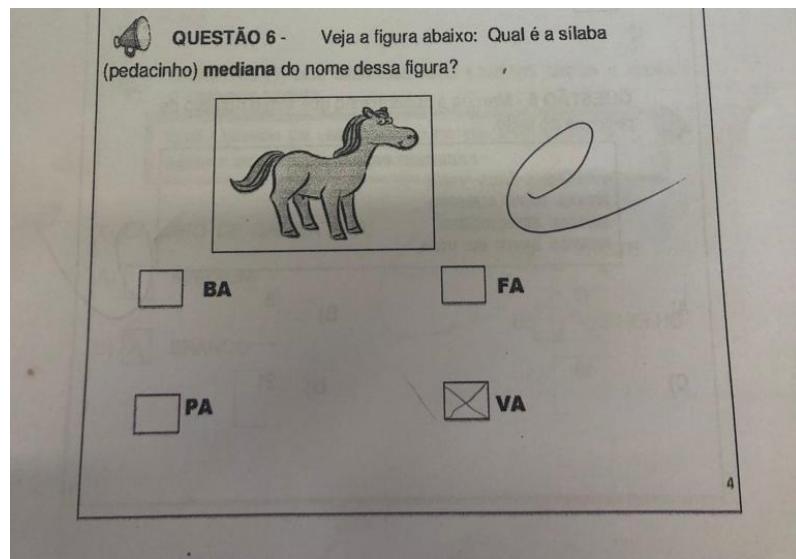
(Aula 2. Docente A).

No trecho da aula já discutido, a docente, ao levar os estudantes a contarem as sílabas de capivara, segmenta a palavra, posicionando cada silaba, ou seja, identificando as sílabas: “*Então, a sílaba a gente já viu, quantas vezes a gente abre a boca? CA-PI-VA-RA? Tia também ensinou batendo palma.*”.

Nesse trecho, as crianças escutam a docente identificando cada silaba. Mas, mais uma vez, a atividade não desafia a criança a, de fato, identificar qual é o primeiro pedaço ou o segundo, pois a própria docente faz a segmentação e a identificação. A atividade, portanto, embora seja potencialmente desafiadora para as crianças que estejam em hipótese pré-silábica, não é conduzida de modo problematizador.

O segundo tipo de atividade de identificação de sílabas envolve a partição da palavra e reconhecimento de qual é a sílaba mediana, como ilustrado abaixo.

Figura 16: Atividade de Identificação de Sílabas



No diálogo entre a docente e as crianças, é possível verificar quais são as estratégias de mediação adotadas.

P: Agora presta atenção todo mundo, tem aqui essa palavra BONECA (escreveu no quadro)

Temos a sílaba inicial, a sílaba mediana e aqui é a sílaba final. Está aqui, inicial, mediana e final. Agora, essa figura é o que?

Alunos: Cavalo.

P: Qual é a sílaba do meio?

Alunos: VA.

P: VA é aqui? (mostrou a sílaba que está na alternativa)

Alunos: Não.

P: Quando a gente escutar sílaba mediana é a que fica no meio da palavra. Inicial no início, final no final e mediana no meio.

Aula 2. Professora A.

Esse tipo de atividade é importante porque a identificação da sílaba mediana ajuda a criança a perceber que as palavras são formadas por partes menores, promovendo a habilidade de segmentar e manipular sons. A atividade tem dois tipos de capacidades envolvidas. Uma delas é a de partir a palavra oralmente em pedaços e reconhecer qual é cada pedaço. É uma atividade que pode ajudar a promover a consciência fonológica. O segundo tipo de capacidade é o de identificar, dentre as sílabas escritas, qual corresponde à sílaba oral identificada. Isso implica no estabelecimento das correspondências grafofônicas. As duas habilidades são importantes, mas a primeira pode ser já dominada por crianças de hipóteses silábicas e alfabéticas. Para uma criança em hipótese pré-silábica pode propiciar a tomada de consciência de que as palavras podem ser manipuladas quanto à dimensão oral e isso tem relação com as representações gráficas. Para uma criança em hipótese silábica, o estabelecimento das correspondências grafofônicas pode ser o principal desafio gerador de progressão de aprendizagens.

Ao analisar a mediação da docente, pode-se perceber que, embora ela tenha buscado contemplar todos os alunos, independentemente dos níveis de escrita, no momento em que faz a pergunta para todo grupo, possibilita que as crianças já alfabéticas respondam rapidamente, já que para elas essa não é uma dificuldade. Tira a chance, portanto, de uma participação mais efetiva dos que estão no início do processo de apropriação dos conhecimentos sobre o sistema notacional. A atividade seria possível de ser realizada em duplas ou grupos, pois contava com o apoio da imagem, o que contribuiria para que as crianças soubessem qual era a palavra a ser segmentada.

5.1.6 Identificação de letras

Os conhecimentos sobre as letras são imprescindíveis para que os estudantes possam fazer as correspondências entre letras e fonemas.

Magda Soares (2000) ressalta que o reconhecimento das letras é uma etapa crucial no processo de alfabetização, pois estabelece a base para a conexão entre fonemas (sons) e grafemas (letras). Defende que, ao identificar as letras e relacioná-las aos sons correspondentes, as crianças iniciam a compreensão do sistema alfabetico e desenvolvem a consciência fonológica, indispensável para aprender a ler e escrever.

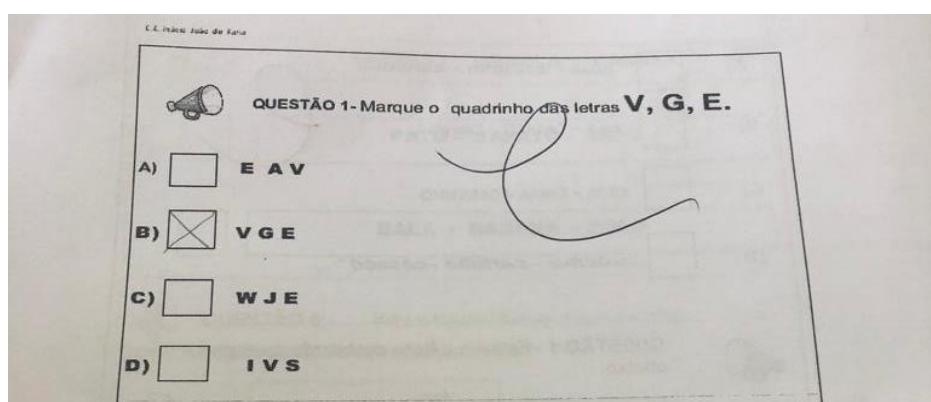
Em Alfabetização e Letramento (2013), Soares enfatiza que a alfabetização transcende o simples reconhecimento de letras isoladas, envolvendo a compreensão da lógica do sistema de escrita. Assim, as atividades voltadas para a identificação de letras precisam ser inseridas em situações em que as letras sejam apresentadas em palavras e não isoladamente.

Dois tipos de atividades foram identificados nas aulas observadas:

- ⇒ Identificação de letras com base em outras letras (Ficha de atividade)
- ⇒ Identificação de letras iniciais das palavras com base em imagens (Ficha de atividade)

A identificação de letras com base em outras letras foi uma das questões de uma ficha de atividades. É um exemplo de uma atividade comum em avaliações em larga escala. A “aplicadora” diz a letra e a criança marca a alternativa que tem a letra pronunciada.

Figura 17: Atividade de Identificação de Letras



A atividade aconteceu no retorno do lanche às 14h50min. A docente entregou outra ficha de Português sobre revisão do SAEB. Ficou realizando a leitura com eles e respondendo oralmente também.

P: Marque um X no quadrinho das letras que vou falar: V G e. É o primeiro? Segundo? Terceiro ou quarto?

A: É o segundo.

Aula 2. Professora A

A atividade descrita solicitava que os discentes marcassem um quadrinho correspondente à mesma letra da resposta, com opções que variavam de "a" até "d". A condução da atividade pela docente aproximava-se das situações escolares em que as crianças respondem provas aplicadas em rede. A única habilidade em questão é o reconhecimento de letras, o que não implica em compreensão do papel que elas desempenham na formação das palavras. Além disso, os alunos não tiveram a oportunidade de tentar responder ou identificar os sons e as letras por conta própria. Em vez disso, a professora indicou diretamente as letras que deveriam ser marcadas, conforme ilustrado no extrato acima.

Como discutido anteriormente, identificar as letras em palavras pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização. Para a criança em nível pré-silábico, pode-se realizar reflexões com letras para as crianças compreenderem que é com letras que escrevemos, mas para isso, é interessante que as letras estejam contextualmente formando palavras. Dizer os nomes das letras pode ser útil por ajudar as crianças na própria interação em sala de aula: com que letra escrevo tal palavra é uma pergunta frequente. No entanto, isso não significa que é preciso treinar a memorização dos nomes das letras.

A identificação de letras iniciais das palavras com base em imagens foi encontrada em uma das 10 aulas observadas, em uma ficha de atividades. No extrato a seguir, a docente entregou uma ficha de atividades e pediu para que os alunos escrevessem o nome e a data na ficha. Em seguida, realizou a atividade coletivamente com os discentes. A professora ficou em frente ao quadro com a mesma ficha que estava com os alunos e lia questão por questão, respondendo coletivamente. Em relação a essa questão, pudemos assistir o diálogo transscrito a seguir.

Vamos na outra folha, você vai trocar a letra e ver qual palavra vai formar.

A: Tia, o rato fica gato.

P: Vamos ver.

A: Tia, termine.

Aula 06. Professora A.

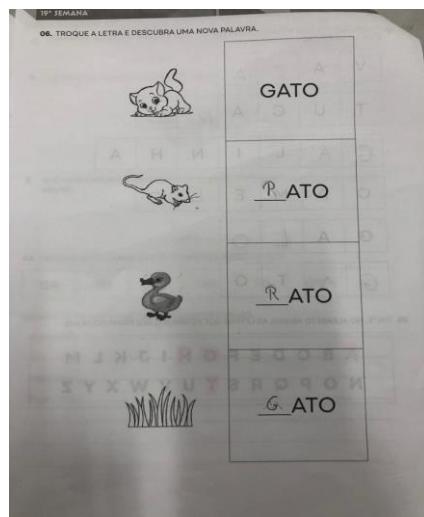


Figura 18: Identificação de Letra Inicial das Palavras

Podemos perceber que, nessa atividade, os alunos precisam escrever palavras diferentes mudando apenas a letra inicial e criando palavras com base na imagem, porém sem reproduzir a palavra correspondente à imagem. Essa proposta é adequada para todos os estudantes da turma, pois contém o suporte visual para auxiliá-los a reconhecer qual palavra deve ser escrita. É uma atividade produtiva se os estudantes que estejam nos níveis iniciais de apropriação do sistema notacional estiverem em uma situação de colaboração, em duplas, grupos ou por mediação da professora. No entanto, a condução da professora foi bastante direta, sem promover uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de escrita com os alunos.

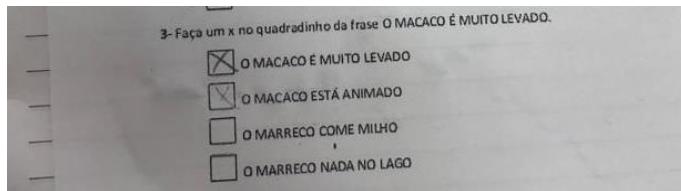
5.1.7 Identificação de frases

Além de solicitar das crianças a identificação de palavras, sílabas e letras, discutidas nos tópicos anteriores, a docente também realizou atividades de identificação de frases. Duas atividades foram identificadas:

- ⇒ Identificação de frase dentre outras frases (Ficha de atividade)
- ⇒ Identificação de frase correspondente à imagem (Ficha de atividade)

A primeira questão de identificação de frase está ilustrada a seguir:

Figura 19: Atividade de Identificação de Frase



Após entregar a atividade, a docente orientou coletivamente como fazer a tarefa. Ela ficou em frente ao quadro com a mesma ficha que os alunos e lia questão por questão.

P: Agora vamos lá! Faça um x no quadrinho da frase: O macaco é muito levado. Procura aí, onde está essa frase? No primeiro quadrado, no segundo, no terceiro ou no quarto? Tem aí os quatro quadrinhos e a frase do lado. A primeira frase como é que tem?

A: O macaco é muito levado.

P: E a segunda frase?

A: O macaco está animado.

P: E a terceira frase?

A: O marreco come milho.

P: E a última frase?

A: O macaco...

P: Não é o macaco não.

A: O marreco come milho.

P: Não é essa frase não. Quero a última.

A: O marreco nada no lago.

P: Então, a primeira frase é que tá certa. Agora a gente vai pra quarta.

A: Prof, eu não entendi é nada.

P: É o primeiro quadrinho, a gente acabou de fazer agora. Bora lá?

Aula 2. Docente A

Como pode ser observado, a atividade foi coletiva. Algumas crianças liam e as demais marcavam a resposta correta. Para as crianças não alfabeticas, restava a tarefa de marcar onde era dito que o registro fosse feito. Não havia tempo para a tentativa de descoberta. Em um dos momentos, por exemplo, a professora leu para a turma a frase e

solicitou que os alunos marcassem um (x) na opção correta. Um aluno iniciou a leitura errada, trocando as palavras "marreco" por "macaco". A docente sinalizou para o aluno que ele havia cometido a troca, e ele refez a leitura corretamente. O extrato a seguir evidencia como foi o diálogo.

P: E a última frase?

A: O macaco...

P: Não é o macaco não.

A: O marreco come milho.

P: Não é essa frase não. Quero a última.

A: O marreco nada no lago.

P: Então, a primeira frase é que tá certa.

Aula 2. Docente A

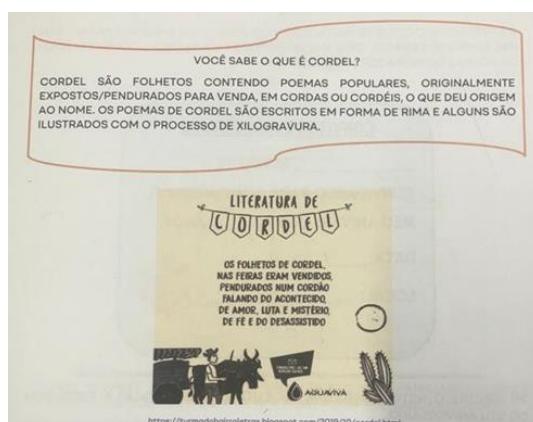
Percebe-se no modo de mediar as atividades, que a docente dá poucas chances às crianças não alfabetica para tentar responder as questões a partir da reflexão e discussão entre os colegas. Essa postura dificulta o trabalho com a heterogeneidade da turma.

5.1.8 Identificação de rimas

A identificação de rimas é um tipo de atividade que contribui tanto para o desenvolvimento da sensibilidade estética para os recursos expressivos dos textos poéticos, quanto para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na prática da professora A foi identificada uma atividade voltada para identificação de rimas, que segue abaixo.

Figura 20: Atividade de Identificação de Rimas



A atividade foi proposta para uma parte da turma. Ela escreveu o cabeçalho no quadro e mandou que sete alunos fossem para a biblioteca. Esses alunos que foram para a biblioteca eram os que apresentavam maior dificuldade na leitura e na escrita. Eles realizaram uma atividade com a professora responsável pela biblioteca.

Como foi discutido anteriormente, a atividade de rima é importante, pois desempenha um papel significativo no desenvolvimento da consciência fonológica e da linguagem. É muito produtiva para as crianças que ainda não compreendem que a escrita é uma notação de sons, como são as crianças com hipóteses pré-silábicas. Também é muito produtiva para crianças que compreendem que a escrita tem relação com sons, mas não desenvolveram ainda habilidades de reconhecimento de semelhanças sonoras entre as palavras. Nessa aula, as crianças que estavam nessas etapas de conhecimentos sobre o sistema notacional foram retiradas da sala.

Analizando a proposta pode-se concluir que, de fato, o modo como a atividade aparece na ficha seria muito difícil para crianças que não liam autonomamente. Seria necessário um trabalho de mediação em que um leitor mais experiente fizesse a leitura para que tais crianças tentassem fazer a identificação das palavras que terminavam com unidades sonoras semelhantes. Poderia ser realizada em grande grupo, com o texto reproduzido no quadro, ou em pequenos grupos com a presença de crianças com leitura autônoma. No entanto, a docente optou por retirar as crianças que não liam com autonomia da sala de aula.

Os estudantes identificados pela docente como os que tinham autonomia da leitura fizeram o cabeçalho e, ao terminar, passaram a realizar a atividade do material distribuído pelo projeto Educa Recife. A docente pediu para que eles lessem e realizassem a atividade sozinhos. Segue abaixo uma pequena parte desse extrato da aula.

P: Vamos começar a fazer o cabeçalho.

P: André, senta lá atrás, não quero você perto de Alisson não.

A professora entregou a ficha de atividade e as crianças começaram a fazer a tarefa.

A: Tia, terminei.

P: Vá fazer essa atividade aqui, você consegue fazer sozinho. Coloque seu nome, tá?

O aluno Cláudio termina o cabeçalho e foi tirar dúvida com a professora a atividade:

P: Você vai ler, primeira questão: cordel, pinte as duas palavras que rimam no texto, vai fazendo sozinho porque você já tem autonomia.

Cláudio: Terminei.

P: Não é só isso não Claudio, tem é a folha toda, não é só a primeira questão.

A: Tia, hoje é 17?

P: Está conseguindo fazer Janaina? Venha cá!

P: Você sabe o que é cordel?? O cordel é isso aqui: são folhetos que possuem poemas populares.

A professora leu a primeira questão para Janaina.

Aula 4. Professora A.

Considerando que as crianças que ficaram em sala eram as que já estavam em níveis mais avançados de leitura, a identificação de rimas seria uma boa atividade para exploração dos recursos literários dos cordéis. No entanto, a forma como foi desenvolvida pela docente não favoreceu tais reflexões.

5.1.9 Interpretação e produção de texto

Em uma das 10 aulas observadas, houve atividade de interpretação e produção de textos que tinha como foco também o ensino explícito do SEA, sobretudo a consolidação das correspondências grafofônicas.

A professora, como de costume, fez o cabeçalho e mandou 7 alunos para a biblioteca, informando que esses sete tinham dificuldade com leitura e escrita.

Cláudio, Raíssa, Janaína e Tales ficaram na sala fazendo o cabeçalho. Quando terminaram, foram convidados a fazer a atividade do projeto Educa Recife. A docente pediu para que eles lessem e realizassem a atividade sozinhos. Segue abaixo um extrato desse momento.

P: Está conseguindo fazer Janaina? Venha cá!

P: Você sabe o que é cordel?? O cordel é isso aqui: são folhetos que possuem poemas populares.

A professora leu a primeira questão para Janaina.

P: Qual a xilogravura representa o cordel? Circule.

P: Vá circular essa, (mostrou qual imagem circular) coloque o seu nome e venha aqui que tia te ajudar com as outras.

A: Tia, é pra fazer o quê nessa questão?

P: É um convite de aniversário, você tem que escrever quem quer convidar para o seu aniversário. Você quer chamar quem?

A: Pedro.

P: Vá escreva aí, P-E-D-R-O = PEDRO, P maiúsculo porque é nome próprio, nome de pessoa, apague coloque o P maiúsculo, é aquele P ali, o de cima, o azul (apontando para o alfabeto). Estou te convidando para comemorar meu aniversário de quantos anos? Vai ser de quantos anos seu aniversário? Sabe quando é seu aniversário?

A: Não!

P: Vamos criar uma data. Achei, é em agosto.

P: É vinte do oito, depois do tracinho coloca 8.

P: O local, a onde vai ser a festinha?

A: Vai ser na minha casa.

P: Coloca aí, CA-SA.

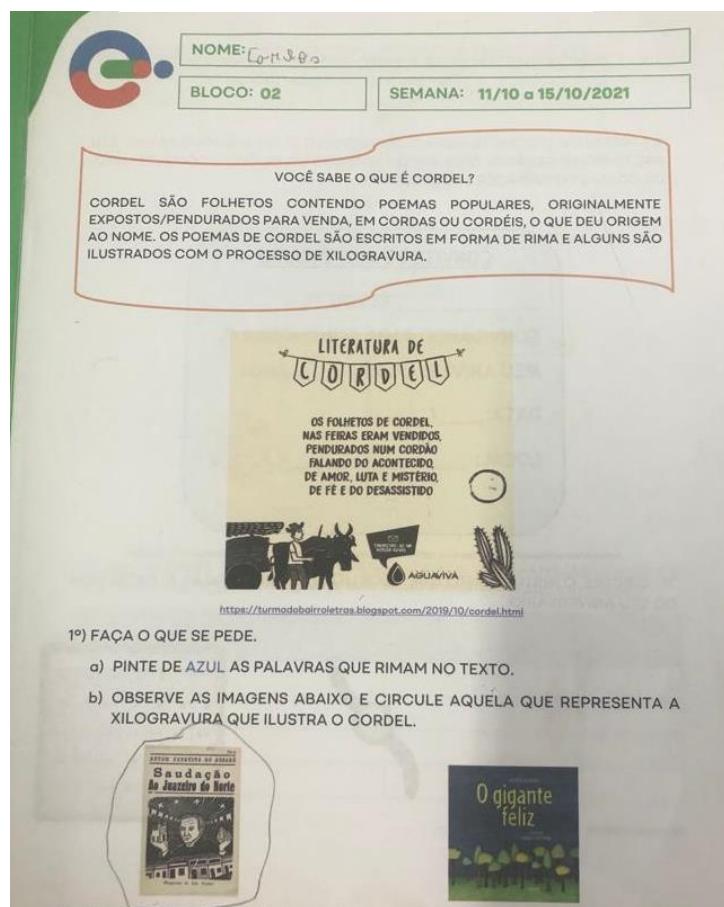
Aula 04. Professora B.

Como podemos observar no extrato acima, a docente pergunta para a aluna o que é cordel. Em seguida, diz o seu significado. Ela leu a pergunta para Janaina sobre qual xilogravura representa o cordel e, imediatamente, apontou a imagem que Janaina teria que circular. Na atividade de escrita, ela ditou as letras que deveriam ser registradas. A atividade estaria adequada às necessidades da turma, mas não da forma como foi conduzida.

Inicialmente pode-se destacar o fato de a docente ter dito que as outras crianças não teriam como fazer a atividade. No entanto, com uma mediação ou realização de trabalhos em grupo, eles teriam como fazer a tarefa e aprender muito com ela. No entanto, optou por atender àqueles que ela avaliava como mais avançados quanto ao domínio da escrita e leitura.

Como foi exposto, em uma das questões, a professora perguntou à discente quem ela queria chamar para seu aniversário, e a aluna respondeu "Pedro". Imediatamente, a professora soletrou as letras para a aluna escrever na ficha, apontando para o alfabeto da sala a letra P maiúsculo que ela teria que usar. Segue abaixo a atividade do cordel.

Figura 21: Atividade do Cordel



Algumas considerações sobre a prática da Professora A

As análises do cotidiano da professora A evidenciam que ela prioriza o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, dando pouca atenção aos outros eixos de ensino da Língua Portuguesa. Também evidenciam que há pouca diversidade das atividades propostas, pois aparecem geralmente em fichas de atividades ou no caderno do programa Educa Recife, realizadas em grande grupo, com registro individual das respostas, ou de modo individual com orientações no grande grupo. Por outro lado, há variedade quanto às unidades linguísticas que são objeto de reflexão: letra, sílaba, palavra, frase.

Ainda em relação às atividades, foi possível perceber que nem sempre favoreciam a participação das crianças com hipóteses não alfabeticas de escrita. A própria configuração das atividades demandava que um mediador lesse as palavras ou frases para que fosse possível responder às questões e a docente não optava por estratégias de mediação mais individualizadas ou em pequenos grupos. Aliado a isso, como foi exposto

anteriormente, pelo fato de estarem em grande grupo, as crianças não tinham tempo para refletir sobre o que estava sendo solicitado.

Outro destaque que pode ser feito é que a mediação docente é pouco potente quanto ao incentivo à reflexão pelos estudantes, embora a docente fizesse perguntas interessantes. Geralmente, as crianças que estavam em níveis de conhecimento mais avançados respondiam mais rapidamente, não possibilitando que as outras tentassem responder.

Ainda em relação à questão da heterogeneidade, na aula 04, a docente estava mandando alguns alunos para a biblioteca, e os que ficavam na sala eram orientados a fazer o cabeçalho. Depois, ela entregava uma ficha de língua portuguesa do Educa Recife. A pesquisadora perguntou à professora que atividade os alunos estavam fazendo na biblioteca; a docente respondeu: "É um pequeno reforço. Tem uma professora que fica para dar aula-atividade. Eu vou ter aula-atividade, que é um direito meu, então eles não podem ficar sem aula. Enquanto isso não acontece, ela fica com os meninos que são mais fracos. É um projeto que Quilma fez para avançar aqueles que precisam, já que a avaliação do SAEPE é em cima dos segundos e quintos anos, focando nos meninos dessas turmas que não estão lendo.

Os dados mostraram, desse modo, que a docente tinha dificuldades para fazer a mediação de modo que, de fato, favorecesse as aprendizagens das crianças de todos os níveis de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.

Para alfabetizar na perspectiva da heterogeneidade, é necessário planejar e vivenciar atividades adequadas às necessidades das crianças, como foi discutido no capítulo anterior, mas também é necessário ter estratégias variadas para lidar com esse fenômeno.

As análises das atividades mostraram que havia diversidade de atividades quanto à adequação às necessidades de crianças com diferentes níveis de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. Essa é uma das estratégias para lidar com a heterogeneidade. Enquanto algumas atividades focavam mais em aspectos a serem apreendidos por crianças em hipóteses mais iniciais, outras eram mais favoráveis a crianças em etapas silábico-alfabéticas ou alfabéticas. No entanto, apesar de haver certa variação das atividades em relação à adequação às necessidades de aprendizagem das crianças, não havia outros tipos de atividades importantes e mais lúdicas que também

poderiam favorecer as aprendizagens, como os jogos, cruzadinhas, caça-palavras, atividades com lacunas de letras ou sílabas, dentre outras. Além disso, a configuração das atividades, mesmo aquelas destinadas às crianças em níveis mais iniciais, nem sempre potencializavam as reflexões.

Também pudemos destacar que a forma como a professora mediava as situações não favorecia a reflexão pelas crianças que estavam em níveis de escrita não alfábéticas. Também não havia atividades em pequenos grupos ou em duplas, que são tipos de agrupamentos que favorecem bastante as reflexões.

A principal estratégia da docente, além de propor atividades com foco em diferentes propriedades do sistema notacional, foi o atendimento diferenciado para Tiago, que era um estudante autista de grau leve que sempre se sentava na frente do quadro para ter mais atenção em suas atividades. Ele tinha uma boa relação com a turma, mas apresentava bastante dificuldade em copiar as tarefas do quadro e o cabeçalho. Demorava muito realizando suas atividades, pois tinha dificuldade em se concentrar, e, sempre que tinha alguma dúvida, chamava a professora para esclarecer. Até o final das observações da pesquisa, não havia nenhum acompanhante enviado pela prefeitura para auxiliar o aluno Tiago.

A professora realizou atividades diferenciadas para o seu aluno Tiago na aula 4, envolvendo segmentação de palavras, palavras dentro de palavras, formação de palavras e pareamento de palavras. Antes de realizar essas atividades com Tiago, a docente orientou com toda turma o preenchimento de uma ficha de atividades realizando a leitura e tirando dúvidas quanto as questões para responder.

Na atividade diferenciada para Tiago, a docente explicou as questões para que ele pudesse responder. No entanto, mesmo a professora realizando atendimento mais individualizado para Tiago, não houve condições para que ele compreendesse e tivesse autonomia para a realização da atividade, pois a professora direcionava algumas respostas. No tópico anterior, esses momentos são analisados, mostrando que, mesmo a atividade sendo diferenciada para um aluno, ela não favoreceu a reflexão e não potencializou aprendizagens para Tiago. Para os demais alunos não alfábéticos, a professora realizava a mesma atividade aplicada à turma, sem utilizar nenhum recurso diferenciado para auxiliá-los.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR B

Como visto anteriormente, o docente B ministrava aulas para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde. Sua turma era formada por 23 estudantes matriculados e tinha frequência média de 17 estudantes. Desse docente, foram observadas 10 jornadas de aula.

A rotina do professor incluía o momento em que ele separava os lugares onde cada criança deveria sentar-se. Em alguns momentos, ele realizava a troca de lugar por conta de conversas paralelas. As atividades permanentes realizadas pelo professor consistiam em atividades do livro didático. O professor e os alunos faziam leitura coletiva das questões e respondiam de forma coletiva, porém com cada aluno respondendo de forma individual em seu livro didático. Para os alunos que esqueciam o livro, ele pedia para responder no caderno; os alunos que tinham dificuldade de escrever as respostas, ele escrevia as respostas no quadro. Desse modo, as atividades geralmente eram respondidas em grande grupo, mas de forma individual; as cadeiras geralmente ficavam organizadas em fileiras.

Além de atividades no livro didático, o professor também utilizava, mas de forma mais independente, vídeos sobre os conteúdos, jogos e atividades de fixação. Ao final de todas as aulas, as crianças tinham 15 minutos de jogos, geralmente educativos, como a brincadeira palavra secreta. O professor também frequentemente enviava atividades diferenciadas para alunos que ainda estavam com dificuldades no processo de escrita e leitura. A sequência do seu trabalho era a correção da atividade de casa do dia anterior em grande grupo, aula dialogada sobre o conteúdo do dia e escrita da atividade de casa.

Na atividade de avaliação diagnóstica foi constatado que havia apenas uma criança que escrevia as palavras alfabeticamente, mas com muitas trocas de letras e algumas omissões; as demais escreviam as palavras corretamente ou com erros relativos a convenções ortográficas, morfossintáticas ou irregulares. No entanto, no decorrer das observações foi observada a presença de quatro crianças não alfabeticas, que estavam ausentes no momento da avaliação inicial. A docente confirmou que essas quatro não dominavam o Sistema de Escrita Alfabetica.

A Tabela 4 descreve as atividades realizadas na turma do Professor B nos dias em que houve observação.

Quadro 11: Atividades realizadas pela professora B

Atividade	Leitura de textos	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística (incluindo ensino do Sistema de Escrita Alfabética)	Outros componentes curriculares	Frequência de aulas em que as atividades foram identificadas
Atividade de gramática (identificação de pronomes demonstrativos em textos)				X		1
Atividade de gramática (identificação e classificação de pronomes em frases) - Atividade no caderno	X			X		2
Atividade de gramática (linguagem verbal, não verbal e mista, verbo e adjetivo) - Revisão oral da avaliação				X		2
Avaliação de Língua Portuguesa – leitura e gramática (Gêneros textuais: notícia e texto publicitário)	X			X		1
Comparação de palavras quanto à letra inicial - Cartilha Pra				X		1

Valer (Língua Portuguesa).						
Comparação de palavras quanto ao som inicial (identificação de imagens de palavras que começam com o mesmo som) - Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).				X		1
Cópia de palavras em atividade do livro de matemática.				X	X	1
Escrita de letras (completar o alfabeto) - Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).				X		1
Exibição de vídeo e debate - Quase banho cascão.			X		X	1
Exibição de vídeo e debate (diferenças entre meio rural e urbano).			X		X	1
Exibição de vídeo e debate (Proclamação da República).			X		X	1
Formação de palavras (forca) e identificação de gênero de texto.	X			X		1
Formação de palavras em brincadeira (Palavra secreta)				X		1
Identificação de palavras no texto ditado pelo professor				X		1

identificação do número de sílabas de palavras durante exposição dialogada sobre agricultura, pecuária e extrativismo			X	X	X	1
Leitura de imagens em experimento de ciências (materiais impermeáveis e permeáveis).	X				X	1
Leitura de notícia e texto publicitário Revisão oral da avaliação de Língua Portuguesa	X					2
Leitura e conversa sobre o tema jornal falado - livro didático de português.	X		X			1
Leitura e conversa sobre o texto	X		X			2
Leitura e conversa sobre reportagem - livro didático de português	X					1
Leitura e interpretação de texto - avaliação de Língua Portuguesa (para os alunos não alfabeticos)	X					1
Leitura de sílabas e palavras em ficha com quadro de				X		1

padrões silábicos						
Preenchimento de lacuna da primeira letra - Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).				X		1
Preenchimento de lacuna de primeira sílaba de palavras - ficha de atividades				X		1
preenchimento de lacuna em texto com os pronomes.	X			X		1
Preenchimento de lacunas em palavras (vogais) - Atividade da Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).				X		1
Atividades de Matemática – livro didático					X	4
Atividade de Matemática - Cópia da atividade para casa					X	2
Atividade de Matemática - correção da atividade de casa					X	2
Atividade de História e Geografia (classificação dos meios de transportes e produtos (agricultura, pecuária ou extrativismos; animal, vegetal e mineral).					X	1

Brincadeiras com brinquedos da escola					X	1
Exibição do filme da turma da Mônica – atividade diversificada					X	1
Arte - pintura da Bandeira do Brasil					X	1
Atividade de Matemática - livro Pra valer de Matemática.					X	1

O quadro (11) evidencia que o professor B priorizava o ensino de análise linguística nos momentos em que abordava o componente Língua Portuguesa. Em nenhuma aula observada houve atividade de produção de textos. Em seis atividades a linguagem oral foi contemplada, mas de modo restrito a discussão em sala de aula e escuta atenta de conteúdos em vídeos. Nenhuma atividade mais sistemática para lidar com gêneros orais mais formais ou públicos foi observada.

O eixo de leitura foi contemplado em 08 das aulas, por meio de onze atividades incluindo leitura de contos e conversa ou atividade de interpretação de texto nos próprios livros dos alunos. Em algumas atividades pareciam ser realizadas como um ponto de partida para o trabalho de análise linguística. Essas constatações evidenciam que há distanciamento de conceções de alfabetização mais sociointeracionistas, em que o texto – leitura e produção – são tomados como ponto de partida e de chegada do ensino da Língua Portuguesa, como foi discutido nos capítulos iniciais desta dissertação.

A análise linguística, como foi dito, ocupou maior destaque nas aulas do docente. Em algumas atividades o foco recaía sobre teorização gramatical, tal como descrito a seguir:

- ➔ Identificação de pronomes demonstrativos em textos
- ➔ Identificação e classificação de pronomes em frases
- ➔ Revisão oral para avaliação (linguagem verbal, não verbal, mista, verbo e adjetivo)
- ➔ Avaliação de Língua Portuguesa com questões sobre gramática.

A lista acima evidencia uma preocupação com conhecimentos linguísticos em uma perspectiva mais relacionada às classificações e identificação de classes de palavras, dissociados dos efeitos de sentido construídos a partir desses elementos. Em seis, das dez aulas observadas houve atividade com foco em teorização gramatical. Além dessas situações, também foram observadas atividades de ensino do Sistema de Escrita Alfabética, que ocorriam de forma sistemática.

Situações para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética ocorreram nas aulas 1, 3, 4, 6, 7, 8 e 9. Portanto, foi frequente durante as aulas observadas. Em sete aulas houve atividades com foco na reflexão sobre o sistema notacional. Apesar de reconhecermos que o ensino do SEA também ocorre quando são realizadas atividades de leitura e produção de textos coletivos, neste estudo, houve um recorte, de modo que foram analisadas apenas as atividades em que havia reflexões explícitas sobre o funcionamento do sistema notacional, seja em atividades que envolviam leitura e escrita de palavras ou leitura e escrita de textos.

Os dados gerais, portanto, apontam que o docente, pelo menos nas aulas investigadas, não desenvolvia atividades diversificadas com foco no desenvolvimento das habilidades de produção de textos e oralidade. No entanto, realizava frequentemente atividades de leitura compartilhada com os discentes. Sempre que havia um texto ou enunciado de alguma questão, os alunos pediam para realizá-lo, e o professor também solicitava a participação deles. O foco central era análise linguística, incluindo o ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

Para a análise das situações de ensino do sistema notacional foram categorizados os tipos de atividades listados no quadro abaixo:

Quadro 12: Frequência de tipos de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética

Atividade	Frequência
Formação / escrita de palavras	
Brincadeira da forca para identificar o gênero do texto.	1
Brincadeira palavra secreta - Formação de palavras	1
Formação de palavras a partir de quadro de sílabas	1
Preenchimento de lacunas	
Preenchimento de lacuna de primeira sílaba de palavras em ficha de atividades	1
Preenchimento de lacuna da primeira letra - Atividade da Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).	1
Preenchimento de lacunas em palavras (vogais) - Atividade da Cartilha Pra Valer (Língua Portuguesa).	1
Cópia de palavras	
Cópia de palavras em atividade do livro de matemática: “ <i>Aprender sempre</i> ” - conteúdo: estimava e quantidade.	1
Comparação de palavras	
Comparação de palavras quanto à letra inicial	1
Comparação e palavras quanto ao som inicial (identificação de imagens cujas palavras começam com o mesmo som).	1
Identificação de palavras semelhantes no texto ditada pelo professor	1
Partição de palavras em sílabas	
Identificação do número de sílabas de palavras durante exposição dialogada sobre agricultura, pecuária e extrativismo.	1
Leitura e identificação de palavras	
Identificação de palavras semelhantes no texto ditado pelo professor	1
Leitura de palavras em ficha com quadro de padrões silábicos	1
Identificação e escrita de letras e sílabas	
Escrita de letras (completar as letras do alfabeto) - Cartilha do Prá Valer	1
Identificação de letra inicial de palavras (a partir de quadro com padrões silábicas) (atividade diferenciada)	1
Bingo de sílaba inicial (atividade diferenciada)	1

Para melhor apresentação didática da prática da professora, cada tipo de atividade listado acima será discutido em um dos tópicos a seguir:

5.2.1 Identificação e escrita de letras e sílabas

5.2.2 Partição de palavras em sílabas

5.2.3 Preenchimento de lacunas para formar palavras

5.2.4 Comparaçāo de palavras

5.2.5 Leitura e identificaçāo de palavras

5.2.6 Formaçāo / escrita de palavras

5.2.7 Cōpia de palavras

5.2.1. Identificaçāo e escrita de letras

Em uma aula houve uma atividade em duplas que envolveu a identificaçāo e escrita de letras. Ocorreu com o uso da Cartilha Pra Valer, conforme descriçāo abaixo.

Na aula 9 as cadeiras estavam organizadas em duplas. Depois que os alunos se organizaram, o professor disse que continuariam a atividade da aula anterior de mūsica. Ele escreveu simbolos no quadro; cada simbolo representava um som emitido com o corpo, como bater palmas, estralo, silêncio e bater o pé. Ele foi chamando cada dupla para representarem uma sequênciā que ele escreveu no quadro. O docente entregou dois tipos de atividade para cada dupla resolverem juntas: as duplas com mais dificuldades, o professor estava acompanhando de perto. Ele foi passando de banca em banca para tirar dívidas. As duplas foram divididas considerando os níveis dos alunos quanto ao domínio do SEA, assim um ajudava o outro, ou seja, cada aluno da dupla tinha o mesmo nível quanto à compreensão do sistema notacional.

Na primeira questão as crianças tiveram que identificar as imagens que começavam com o mesmo som e pintar, conforme foi descrito anteriormente. Em seguida, deveriam completar cada palavra com a primeira letra. Também deveriam completar o alfabeto. No caso dessa segunda atividade descrita, o foco recaiu sobre a ordem alfabetica.

Figura 22: Atividade de Completar as palavras com a letra inicial

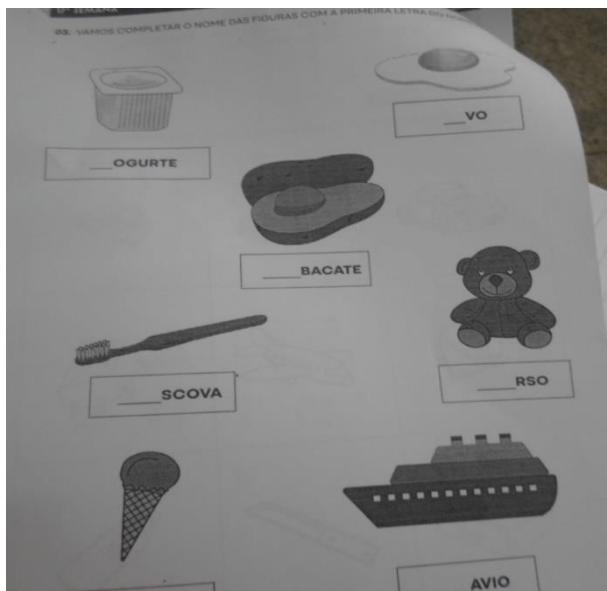
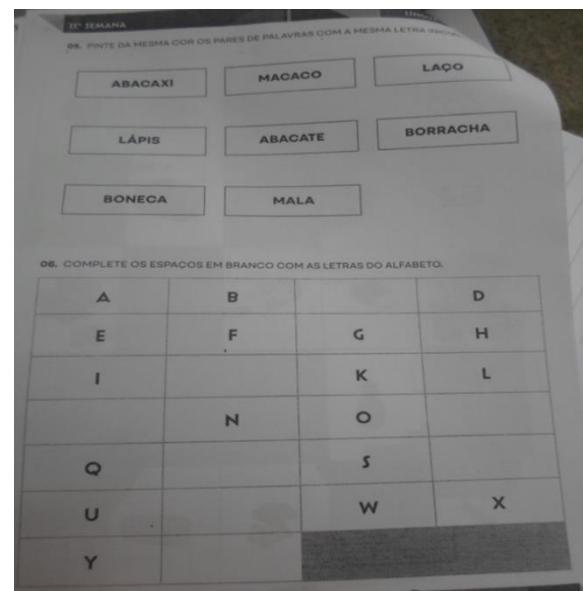


Figura 23: Atividade de Completar as letras do Alfabeto



As duas atividades envolviam escrita de letras, só que uma era uma atividade de preenchimento de lacuna, formando palavras, que será discutida posteriormente. A outra envolvia apenas os conhecimentos das letras. É uma atividade que pode favorecer aprendizagem sobre ordem alfabética, para estudantes mais avançados, e familiarização com as letras do alfabeto para estudantes em etapas mais iniciais. Nesse último caso, é importante destacar que, para as crianças que ainda não compreendem a lógica do funcionamento do sistema notacional, não contribui para que entendam o papel das letras na escrita, que é compor sílabas para representar unidades sonoras. Desse modo, pode se constituir apenas como um treino de ordem alfabética pouco atraente para os discentes.

Atividade de identificação de letras iniciais também foi realizada em uma aula, no entanto, foi dirigida apenas à aluna Sofia. Foram entregues duas fichas de atividades para tarefa de casa e na aula seguinte foram retomadas individualmente com a discente. Na atividade, havia várias imagens de palavras começadas com a letra S. Ela precisava identificar qual era a letra inicial delas (ver imagem no tópico 5.2.3). Era uma atividade para ela memorizar essa letra e o fonema que ela representava. Com a aluna Sofia também foi proposto um bingo de sílabas. Mais uma vez, o foco era na memorização de padrões silábicos apresentados em um quadro.

5.2.2 Partição de palavras em sílabas

A atividade analisada no tópico 5.2.4, adiante, caracteriza-se como uma atividade de comparação de palavras, sendo especialmente importante para que os aprendizes verifiquem regularidades no sistema notacional. Na situação, boas reflexões aconteceram, sobretudo, quanto à decomposição de palavras, por meio da partição de palavras em sílabas. Essa é, sem dúvida, uma estratégia pedagógica importante para que os estudantes ainda não alfabetizados percebam que as palavras são formadas por sílabas e que é necessário registrar cada uma, tal como discutido por autores como Leal, Albuquerque e Morais (2010) e Morais (2012). Fazer a decomposição em sílabas orais é, conforme exposto por Morais (1996), uma habilidade essencial para a alfabetização.

A partição de palavras em sílabas acontece em variadas situações, como em momentos em que as crianças escrevem palavras refletindo sobre cada pedaço (sílaba) da palavra. No entanto, ela foi foco de reflexão explícita em uma aula em que o docente solicitou a escrita da palavra e depois o docente perguntou para eles qual era a maior palavra: agricultura ou pecuária?

O professor pediu para eles contarem o número de sílabas, para poder identificar e os discentes disseram que a palavra “agricultura” é maior porque tem cinco sílabas. Essa reflexão foi coletiva, mas pode ter favorecido, por parte das crianças ainda não alfabetizadas, a reconhecerem que as sílabas e as letras são unidades menores do que as palavras e que, de acordo com a sequência em que se organizam, podem formar diferentes vocabulários. A atividade está descrita de modo mais detalhado no tópico 5.2.4, pois envolve também comparação de palavras.

5.2.3 Preenchimento de lacunas para formar palavras

Foram realizadas três atividades de preenchimento de lacunas para formar palavras. Esse tipo de atividade tem vários objetivos pedagógicos, dependendo do nível e do contexto de ensino. Alguns principais objetivos são: identificar e manipular unidades sonoras das palavras, reconhecer que as palavras são formadas por unidades sonoras e gráficas (sílabas, letras, fonemas), fazer correspondências entre letras e fonemas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), atividades que envolvem a escrita e a análise de palavras ajudam no processo de construção do conhecimento sobre a língua escrita, auxiliando as crianças na transição das hipóteses iniciais da escrita para a escrita convencional. Morais (1996) destaca que o reconhecimento e a manipulação de fonemas

são fundamentais para a alfabetização, e atividades com lacunas ajudam a fortalecer essa habilidade.

As três atividades de preenchimento de lacunas para formação de palavras aconteceram em uma mesma aula – Aula 6, em uma ficha de atividades para a estudante Sofia: (1) Preenchimento de lacuna de primeira sílaba; (2) Preenchimento de lacuna da primeira letra; (3) Preenchimento de lacunas em palavras (vogais).

Sofia era uma das estudantes não alfabeticas. Ela tinha levado uma tarefa para realizar em casa e nessa aula o professor chamou a criança para a correção da atividade. Enquanto ele dava atenção a Sofia, foi solicitado que os demais alunos terminassem a atividade e mostrassem para ele. Aqueles que iam terminando, pegavam um brinquedo para brincar até a hora de largar.

A atividade constou de duas fichas. Na primeira tinha atividades de leitura de sílabas e palavras, que serão discutidas posteriormente. No entanto, ela está exposta abaixo para ilustrar que nessa aula, tanto a atividade de leitura de palavras quanto de preenchimento de lacunas foram realizadas a partir do quadro de sílabas. O foco, portanto, era na memorização de padrões silábico, como atividade de treino desses padrões.

Na segunda ficha, a discente realizou uma atividade que tinha imagens e palavras incompletas para a aluna completar. No exemplo abaixo havia um quadro das sílabas (ba-be-bi-bo-bu) e a aluna deveria completar as palavras utilizando as sílabas do quadro.

Figura 24: Atividade de Palavras com a letra B

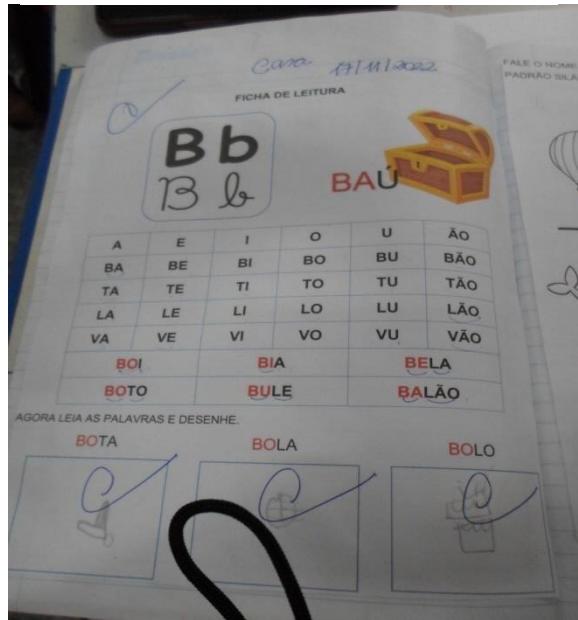
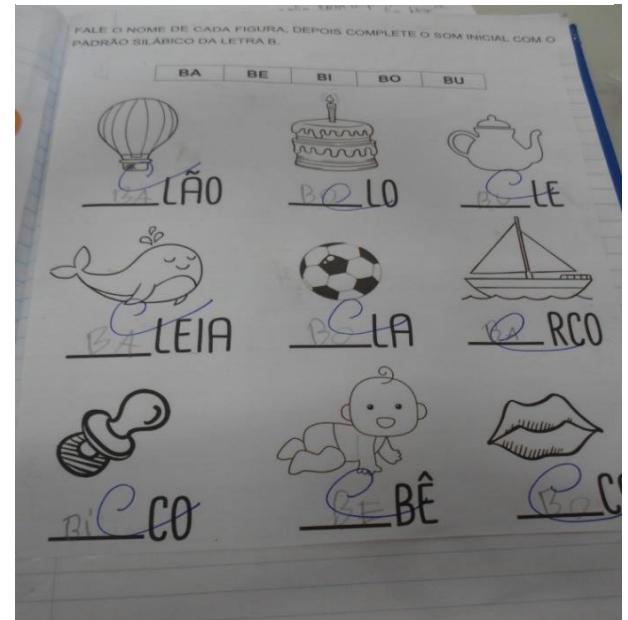
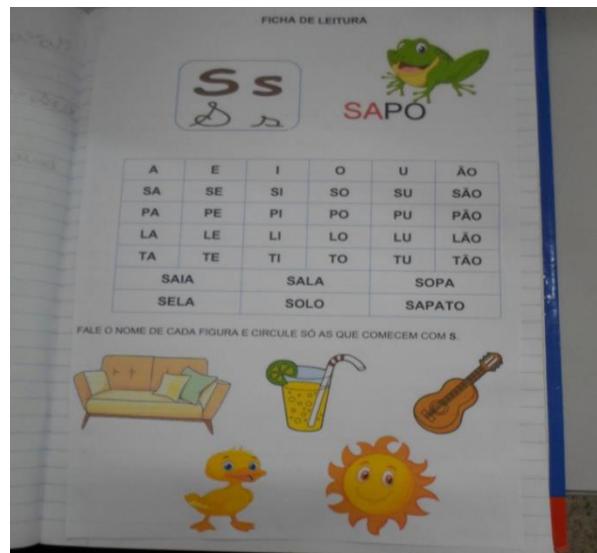


Figura 25: Atividade de Completar Sílabas Iniciais



A mesma preocupação com o treino de “famílias silábicas” pode ser ilustrada na atividade que demandou a leitura de palavras iniciadas por S. Como foi exposto anteriormente, a criança precisava dizer os nomes das imagens e identificar quais começam com a letra S.

Figura 26: Ficha de Leitura da Letra S



Como pode ser verificado, nas fichas diferentes atividades foram realizadas por Sofia, incluindo preenchimento de lacunas em palavras, discutidas neste tópico; identificação e leitura de letras, sílabas e palavras. Em comum a todas elas eram a exposição de quadro com padrões silábicos para treino de letras já “ensinadas”.

Concluímos, em relação às atividades acima expostas, que, apesar o atendimento individualizado, a atividade proposta não contribuía suficientemente para a reflexão sobre o funcionamento do SEA.

5.2.4 Comparação de palavras

As atividades de comparação de palavras podem ter diferentes objetivos didáticos. Tanto podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, quanto para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabetica, ou mesmo de apropriação de convenções ortográficas.

Durante as aulas observadas podemos considerar que as atividades realizadas por Sofia, já discutidas anteriormente, implicavam em comparação de palavras, pois todas tinham como foco letras ou padrões silábicos que se repetiam em várias palavras. No entanto, não eram atividades reflexivas em que a criança buscasse entender o funcionamento do sistema notacional. Eram, na realidade, treinos para memorização desses padrões. Além dessas atividades, foram observadas duas situações em houve reflexão sobre semelhanças entre palavras.

Na nona aula observada, as cadeiras estavam organizadas em duplas e o professor foi avisando que eles trabalhariam com um coleguinha, mas não deveriam conversar e sim realizar a atividade. O Professor entregou uma ficha contendo um quadro com três linhas. Em cada linha havia palavras que começavam com a mesma sílaba e palavras que não pertenciam a essa categoria. Ele disse que um deveria ajudar o outro e começou a passar banca por banca para ver como as crianças estavam fazendo a tarefa. Disse que a melhor dupla ganharia uma guloseima. Um aluno foi até a banca do professor tirar uma dúvida sobre a atividade.

P: Tá certo. É desse jeito mesmo. Nestes primeiros retângulos aqui quais são os que começam com o mesmo som?

Aluno: Carro e Garrafa.

P: Não. É do mesmo retângulo. Aqui ó. Desses três quais são os que começam com o mesmo som?

A: Tio, bicicleta e binóculos.

P: Isso. Vai pintar os dois.

P: Vamos lá para primeira página, ó... Lembra que não é para atrapalhar o colega.

Outro aluno mostra a atividade e o professor explica: Lembra que é para pintar as figuras que têm os mesmos sons e que estão na mesma linha. Olha, Bicicleta se escreve com essas letras (Mostra as letras B e I) e binóculos?

Aluno responde: Também.

P: Então vai pintar as duas. Tem outra. Essa figura é, Pi....

A: Pa.

P: E essa daqui é Pi... Começam com o mesmo som?

A: ão.

P: E aqui eu tenho o quê? Pipa e aqui eu tenho o quê?

A: Pião

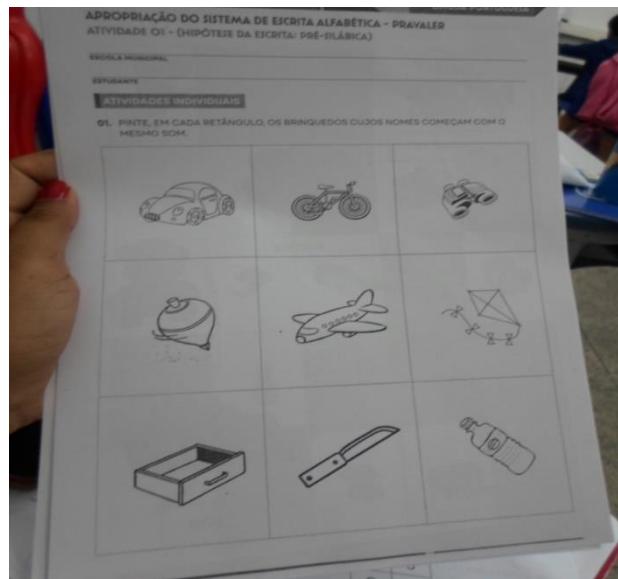
P: Que começa como?

A: Pi

P: Tem o mesmo som? Aqui é para pintar também.

Aula 9. Professor B.

Figura 27: Atividade de Palavras que começam com o mesmo Som



Como podemos observar no extrato acima, o professor levou o aluno a refletir sobre a sílaba inicial das palavras a partir do momento em que fez a pergunta sobre quais palavras começavam com o mesmo som (bicicleta e binóculo; pipa e pião).

Essa atividade é adequada para alunos dos níveis pré-silábico e silábico. Esse tipo de exercício ajuda as crianças a perceberem os sons iniciais das palavras, facilitando a segmentação e a manipulação de partes das palavras. Desse modo, constitui-se como excelente atividade para desenvolvimento da consciência fonológica.

Freitas (2004) considera que a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. A mesma autora afirma que a consciência fonológica pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente, permitindo ao “falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras” (FREITAS, 2003, p. 156).

Outra situação ocorreu em uma atividade de comparação de palavras ocorreu na aula 7. Era uma exposição dialogada sobre agricultura, pecuária e extrativismo. No entanto, em uma parte da aula, o professor realizou atividade de reflexão sobre essas palavras, contemplando partição de palavras em partes, já citada anteriormente, e comparação entre as palavras.

O docente disse: vamos fazer a correção, quem vai ler a primeira questão é Anne. A aluna leu e o professor continuou explicando a atividade. Depois, pediu para outro aluno ler a letra A e perguntou para os demais alunos qual era a resposta. Uma das alunas respondeu: pecuária. A partir desse momento, o professor refletiu com os alunos se esta resposta estava correta. Perguntou por que é pecuária. Os alunos responderam e ele pediu para que, de forma coletiva, falassem como se escrevia a palavra “pecuária”. Os alunos iam ditando as letras da palavra e o professor escrevia. Depois, continuou respondendo às demais questões com os alunos de forma coletiva e refletindo sobre a formação de palavras. Fez pausas para perguntar quantas sílabas tem a palavra agricultura e quantas sílabas têm a palavra pecuária. Os alunos responderam de forma correta. Depois, o professor perguntou qual era a palavra maior. Alunos responderam agricultura. O professor concordou e continuou a correção. O professor perguntou se fosse escrever em ordem alfabética pecuária, agricultura e extrativismo, como ficaria.

P: Qual seria a primeira palavra?

Aluna: Agricultura.

Professor: Por quê?

Aluna: Porque começa com a letra A.

Professor: Qual seria a segunda palavra?

Alunos: Extrativismo, por que começa com a letra E.

Professor: E por final?

Alunos: Pecuária, porque P vem depois da letra E. Segue abaixo o trecho dessa aula.

Neste trecho, o foco foi a ordem alfabética e a comparação de palavras quanto à quantidade de sílabas. Em outro momento outras reflexões aconteceram:

P: Então, essa atividade econômica é agricultura, pecuária ou extrativismo?

Alunos: Agricultura.

Ruth: Porque ela tá plantando e plantar faz parte da agricultura.

P: Muito bem! Como eu escrevo agricultura?

Alunos: A-G-R-I-C-U-L-T-U-R-A

P: Qual a palavra maior? Pecuária ou Agricultura?

Alunos: Agricultura.

P: Quantas sílabas tem Agricultura?

Alunos: A-GRI-CUL- TU-RA. Cinco.

P: e pecuária?

Alunos: PE-CU-Á-RIA. Quatro.

P: Vamos então para a letra C e quem vai ser é Daniela. Vamos lá, Dani

Dani: Não sei.

P: Vamos tentar pelo menos.

Dani: lê silabando. Camila.

Outros alunos dizem: Deixa eu ir professor, eu não estou escutando nada.

P: Silêncio. Olha, junta o P-E-S, faz? Pes...

Outro aluno continua: cou.

P: Silêncio.

Dani continua: Pescou um...Pei-xe

P: Olha, N-O...

Dani: no ri...o ca...pibaribe.

P: Muito bem!

Aula 07. Professora B.

De acordo com a aula acima, o docente realizou uma estratégia em que contemplou na aula de Geografia o ensino da Língua Portuguesa, por meio de reflexão sobre as palavras, comparando-as. A estratégia desenvolvida pelo professor foi benéfica, sobretudo, para as crianças não alfabeticas, que podem ter tomado consciência de que a

comparação não estava acontecendo tendo como objeto os sentidos das palavras e sim a pauta sonora.

5.2.5. Leitura e identificação de palavras

Identificação de palavras semelhantes no texto ditado pelo professor	1
Leitura de palavras em ficha com quadro de padrões silábicos	1

A leitura de palavras e identificação de palavras a partir de um conjunto de outras palavras é um tipo de atividade muito presente em práticas alfabetizadoras. É bastante produtiva, pois para ler ou identificar palavras outras habilidades e conhecimentos são mobilizados, como os relativos à ordem em que as letras e sílabas são lidos / escritos; a segmentação da palavra em partes, quando o estudante precisa ler pausadamente, reconhecendo cada sílaba; a relação entre fonemas e grafemas em cada pedaço da palavra.

Uma das atividades de leitura foi realizada como atividade diferenciada para Sofia, conforme já foi indicado anteriormente. A atividade foi enviada para realização em casa e retomada em aula. A leitura foi solicitada pelo professor, com sua ajuda, de maneira individualizada, no entanto, outra aluna se juntou a Sofia e o professor foi lendo junto com elas, realizando a mediação. Como foi exposto nos tópicos 5.2.1 e 5.2.3 as fichas de atividades, em todas as páginas, apresentavam um quadro com os padrões silábicos relativos a determinada letra que estava sendo ensinada. Abaixo do quadro, apareciam as palavras que precisavam ser lidas. Segue o trecho desse momento.

Chama em sua mesa a aluna Sofia, para quem a atividade tinha sido proposta. Pediu para ela abrir o caderno e ler as sílabas e palavras da atividade.

Aluna: B..... O.... Bo

P: Vamos lá... Presta atenção no som..Booo

Aluna: fica em silêncio.

P: Boo...T que faz que palavra?

Aluna: Fica em silêncio

P: Boi. Aqui agora.. Bo

A: Bo...

P: Boto

A: Boto

P: Isso.

Aula 06. Professora B.

O professor ofereceu ajuda e realizou um atendimento individualizado, o que, a princípio, é uma boa estratégia para auxiliar os estudantes que estão precisando mais de apoio durante a atividade. No entanto, como foi dito, havia um quadro de referência para a atividade com padrões silábicos e as palavras a serem lidas continuam sílabas de outros padrões já abordados com essa mesma estratégia. Pode-se perceber que a atividade foca em famílias silábicas apresentadas de forma isolada em uma primeira página. Isso, para uma criança que não comprehende ainda o funcionamento do SEA, oferece, muitas vezes, dificuldades para que compreendam que as sílabas são partes constituinte de palavras. O uso do quadro de sílabas muitas vezes confunde as crianças.

Na proposta do docente, o foco era em silabas e palavras que tinham a letra B no início. A discente realizou a leitura das silabas e das palavras com a mediação do professor, mas apresentou algumas dificuldades na leitura. O docente foi mediando e pedindo para que a aluna prestasse atenção no som das sílabas. Na questão seguinte, ela teve que ler as palavras: bota, bola e bolo e representar a palavra com desenho.

Concluímos, em relação à atividade acima exposta, que, apesar o atendimento individualizado, a atividade proposta não contribuía suficientemente para a reflexão sobre o funcionamento do SEA. No entanto, foram observadas outras atividades que tinham maior potencial reflexivo, pois, como foi dito, a leitura de palavras é uma das atividades mais recorrentes nas práticas de alfabetização.

As atividades reflexivas de leitura de palavras podem acontecer em situações de leitura de textos, pois os mesmos são formados por palavras, em situações de brincadeira em que as crianças precisam, por exemplo, parear imagens e palavras escritas e em outras proposições didáticas. Assim, vão desde aquelas propostas em que os estudantes precisam ler decodificando a palavra integralmente, até aquelas em que usam pistas para identificar alguma palavra, mesmo sem que dominem o sistema notacional.

Nos casos de atividades de identificação de palavras a partir de pistas tem-se como objetivo principal desafiar os estudantes a mobilizar os conhecimentos que já detém para descobrir onde determinada palavra está escrita.

Em uma das dez aulas observadas, houve identificação de palavras em um texto. O docente, na aula 1, propôs uma atividade em que ele ditava a palavra e as crianças identificavam e circulavam onde ela estava dentro do texto. Anteriormente, o docente já

havia realizado a leitura do texto com os discentes. Segue abaixo um pequeno diálogo dessa aula:

P: Agora a gente vai prestar atenção em algumas palavras do texto, para iniciar, a palavra que eu disser vocês vão procurar no texto e vão circular. O primeiro que encontrar, circula e levanta a mão. A partir de agora ninguém pode falar, certo?! Vamos lá! primeira palavra...

Aluno: é fácil ou difícil?

Professor: Muito fácil. Mão para o ar, se não, não vai valer, viu?! Vamos lá! A primeira palavra é... circula e levanta a mão, tá?! Silêncio. A primeira palavra é “Esconder”.

(Os alunos procuram a palavra no texto. Os alunos vão levantando a mão e o professor vai passando de banca em banca para verificar se circularam a palavra corretamente).

Professor: Vou dar uma dica. Aquele espaço que tem antes da frase que a gente chama de parágrafo, esconder tá no 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º parágrafo. Vai passando nas bancas e dizendo: certo, certo... Como é que eu escrevo esconder?

(Os alunos vão ditando as letras para o professor escrever a palavra no quadro).

Professor: Então, a primeira palavra foi? Esconder. E quem achou primeiro foi?

Alunos: Raquel.

Professor: Então, Raquel tá aqui com 1 ponto. E a aula seguiu com essa dinâmica.

Aula 01. Professora B.

Figura 28: Atividade de Identificação de Palavras em um Texto



A aula em que essa atividade foi realizada foi muito dinâmica, com grande participação das crianças. A aula atendeu todos os alunos, pois como era participativa, as crianças não alfabeticas iam prestando atenção nas pistas dos colegas e as alfabeticas exercitavam leitura dinâmica. Na segunda etapa eles tiveram que ditar a palavra

encontrada, para que o docente escrevesse a palavra no quadro. Desse modo, os discentes que não conseguiram encontrar a palavra no texto, quando o professor a escreveu no quadro os auxiliaram, pois eles puderam identificar o som das letras.

A identificação de palavras no texto é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em sua obra "Psicogênese da Língua Escrita", afirmam que o reconhecimento de palavras não é apenas um ato mecânico, mas envolve a construção de significados e a compreensão do sistema de escrita. A leitura não se reduz ao reconhecimento de palavras, mas implica uma relação com o texto que vai além da mera decodificação, envolvendo a atribuição de significados e a construção de conhecimentos, (Ferreiro & Teberosky;1985).

Diferentemente da atividade proposta para Sofia individualmente, a situação descrita acima mobilizou diferentes conhecimentos e habilidades e foi atraente para as crianças, que, empolgadas, respondiam as questões e eram desafiadas a encontrar as palavras. Contribuiu, portanto, para as aprendizagens diferenciadas na turma.

5.2.6 Formação / escrita de palavras

Um tipo de atividade importante para o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica é a formação / escrita de palavras, pois nesse tipo de situação o aprendiz mobiliza seus conhecimentos, articula-os, para construir a representação escrita da palavra oral. O professor B realizou esse tipo de atividade de três maneiras. Na aula 01 fez uma brincadeira de força e na aula 08 vivenciou com a turma a brincadeira Palavra Secreta. Na aula 6, já comentada anteriormente, propôs uma atividade diferenciada para Sofia, que incluía a formação de palavras.

Na aula 6, a composição de palavras foi solicitada a partir de sílabas apresentadas em um quadro de sílabas com os padrões silábicos ensinados anteriormente, também houve a montagem de uma parlenda a partir das sílabas. É possível observar que, assim como os exemplos anteriores do atendimento a Sofia na aula 6, esse também evidencia a opção pela memorização de padrões silábicos e repetição da letra estudada, com pouca reflexão sobre o funcionamento do SEA.

Diferentemente do que foi vivenciado na aula 6, na aula descrita abaixo, o professor convidou as crianças para a brincadeira da força no quadro. O desafio era

identificar o gênero do texto que foi lido por eles. O docente resolveu fazer essa dinâmica, porque quando indagou “qual é o tipo de texto lido”, os estudantes não souberam responder. Os alunos citaram história em quadrinhos e poema.

O docente pediu que cada aluno falasse, por vez, uma letra. A partir de cada letra dita, era inserida a letra nas linhas registradas no quadro, quando era uma letra que pertencia à palavra. Quando a letra dita não fazia parte da palavra, era desenhada uma parte do corpo na forca. Os estudantes começaram a participar com bastante entusiasmo da brincadeira. No final, eles conseguiram identificar o gênero textual: fábula.

O uso do jogo despertou nas crianças a motivação, a atenção, a concentração. Foi uma atividade que envolveu tanto os estudantes que estavam em etapas iniciais de compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabetica quanto os que estavam em fase de aprendizagem sobre convenções ortográficas mais complexas, embora não tenha havido parada para reflexão sobre as letras escolhidas. Segue um trecho da aula.

Professor: As histórias que têm personagens, que tem animais, que o texto é curto, que tem um ensinamento, que a gente chama de moral. Quem lembra como é que se chama esse tipo de texto?

Aluna: Poema?

Professor: Não, Poema a gente tem....

Aluno: História.

Professor: Quase! Ninguém lembra? Quando o texto tem personagens que tem animais, texto é pequeno que tem um ensinamento com uma moral...um aluno diz: historinha...

Professor: Lembra que a gente estudou...

Aluno: Quadrinhos.

Professor: Não! Vai para o quadro e explica quadrinhos e quando ele é assim ó (desenha quadros) em quadros, por isso se chama quadrinhos. Se tiver de um até quatro quadrinhos a gente chama de tirinha, mais de quatro quadrinhos, história em quadrinhos. Mas, esse texto aqui? É o que? Quem sabe?

Aluna: Poema.

Professor: Poema, lembra que ele é organizado em versos e estrofes. Vamos lá... (Professor vai para o quadro e coloca o jogo da forca)

Professor: Quem vai me dizer uma letra?

Alunos (de forma coletiva): A.

Professor: José Davi, me diga uma letra. Aluno fica calado.

Professor: Tu não falaste agora, vai... (Aluno não fala).

Professor: Sofia, uma letra.

Aluna: A.

Professor: Será que o nome desse texto aqui tem a letra A?

Aluno: E eu sei.

Professor: Sim ou não?

Aluna: Sim.

Alunos: Não sei.

Professor: tem duas letras A. Quem vai me dizer agora é...

Aluno: P.

Professor: De Pirulito?

Aluno: P de pato. É T ou P de Pato? **Alunos confirmam:** P de Pato.

Professor: Não tem.

Weverton: O.

Professor: Não tem.

(E continua até formar a palavra Fábula.)

Aula 01. Professor B

Essa atividade foi apropriada para todos os discentes da turma, pois qualquer estudante poderia dizer uma letra e isso gerava conhecimento de letras para os que estavam em hipóteses iniciais, assim como o reconhecimento de que elas iriam ser agrupadas com outras para formar a palavra. Os alunos que ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita puderam refletir sobre o fonema e a grafia da palavra formada coletivamente.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em "Psicogênese da Língua Escrita", não mencionam diretamente a brincadeira da forca, mas oferecem fundamentos teóricos que podem ser relacionados ao seu uso no processo de alfabetização. As autoras destacam que as crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita a partir de experiências práticas e interações sociais. Elas enfatizam que o erro é parte do aprendizado e que atividades que envolvem reflexão sobre a escrita podem ser altamente significativas. Essa perspectiva legitima o uso do jogo da forca como uma atividade que promove a reflexão coletiva sobre letras, fonemas e palavras, permitindo que os alunos testem suas hipóteses e avancem em sua compreensão do sistema alfabético.

Ainda na categoria formação de palavras, foi observada, na aula 8, a brincadeira Palavra Secreta. Nessa situação, as crianças vivenciaram uma brincadeira. De dois em dois, os alunos tinham que pegar as letras móveis do alfabeto, para preencher a cartela composta por imagens. Para essa atividade, o docente organizou os alunos em duplas (menino e menina) e pediu para que os demais discentes ficassem no lugar, para não atrapalhar os que estavam participando. O docente dava o comando para iniciar o jogo, quem conseguia formar a palavra secreta primeiro, ganhava. Abaixo temos um extrato dessa situação.

Professor: Atenção, não quero que ninguém se levante. Vou precisar dos corredores livres. Então, ninguém em pé e deixa a cadeira do jeito que tá. Relembrando que lá atrás

estão as peças com as letras do alfabeto. Aí, aqui na frente está a cartela você vai ter que procurar a letra inicial de cada desenho e montar e dizer qual palavra formou, tá certo?!

Aluno: Aí vai fazer esses nomes, né?! mostrando as cartelas.

Professor: Isso, a letra inicial de cada imagem vai formar a palavra. Por exemplo, Sapo começa com que letra?

Alunos: S

Professor: Muito bem. Só vou chamar os que estão comportados. Vamos lá então. O jogo começando... Palavra secreta. Para começar venha... Ninguém em pé que os corredores têm que tá livre, coloca o pé pra dentro. Vai ser um menino e uma menina que vão jogar. Vai ser Bruna e Wesley. Já vão olhando as letras que precisam. 5, 4, 3, 2 valendo.

Alunos vão até o alfabeto móvel e pagam as letras para formar a palavra secreta da cartilha.

Professor: Atenção, prestem atenção.

(Aluna Bruna consegue concluir primeiro e ganha um ponto. A palavra foi Medo.)

Aula 8. Professor B

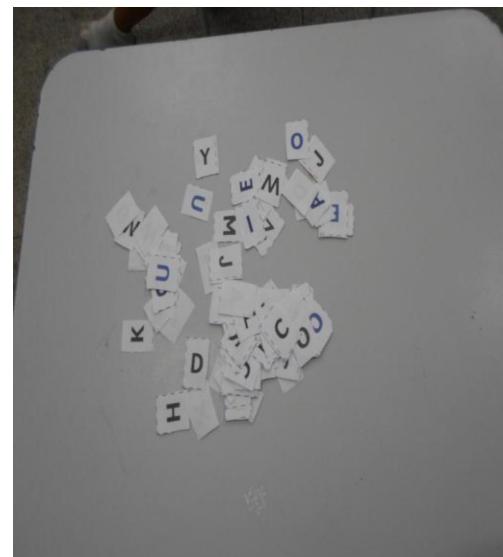
Nesse jogo, os discentes tinham que formar a palavra, fazendo a correspondência entre fonemas e grafemas. Eles pegavam apenas uma letra por vez, para colocar em cima da imagem correspondente até formar uma palavra completa. Essa atividade estava muito apropriada para a turma, que tinha a grande maioria de estudantes na hipótese alfabética. No entanto, para as quatro crianças não alfabéticas, era uma atividade muito complexa. Sozinhas era muito difícil formar as palavras, sobretudo sob a pressão do tempo e dos olhares dos colegas.

Para os estudantes alfabéticos, a atividade possibilitava ao estudante estabelecer correspondências entre fonema (som) e grafema (escrita), tendo efeito também sobre reflexão sobre as convenções ortográficas.

Figura 29: Jogo da Palavra Secreta



Figura 30: Letras móveis do Jogo



5.2.7 Cópia de palavras

A cópia de palavras é uma estratégia tradicional em que se concebe que a repetição do gesto de escrita promove a memorização das sílabas e palavras, levando ao domínio do código, como é proposto em métodos sintéticos de alfabetização discutidos no início desta dissertação. No entanto, a cópia de palavras também é utilizada por muitos docentes para possibilitar que os estudantes não alfabetizados realizem atividades em grande grupo que demandam escrita.

Foi observada uma situação desse tipo na aula 3: Cópia de palavras no quadro em atividade do livro de matemática: “*Aprender sempre*”

O professor entregou o livro “Aprender Sempre” de Matemática do 3º ano - recomposição das aprendizagens. Foi a primeira vez que os alunos pegaram o livro e cada um escreveu seu nome na capa. O Professor disse que seria para comparar e estimar quantidades.

Um aluno pediu para ler o primeiro quesito. Ele leu e o professor explicou o que estava sendo pedido na questão. Cada aluno respondeu em seu livro, mas as respostas foram coletadas de forma coletiva. O docente escreveu a resposta no quadro para que os alunos que não dominavam a leitura e a escrita escrevessem a resposta em seus livros. O Professor continuou lendo e explicando a atividade e respondendo coletivamente.

Para os alunos que não sabiam ler, o professor perguntava qual era a resposta. Depois que eles respondiam, escrevia no quadro para que eles escrevessem no livro. Segue abaixo o extrato da aula.

Professor: *A gente não vai a princípio contar. A gente vai estimar.*

Outra aluna diz: A mesma quantidade.

Professor: *A mesma quantidade? Vamos ver então. Aí no primeiro quesito tá dizendo assim.*

Carlos diz: *Eu leio.*

Professor: *Pronto Carlos, leia para mim por favor.*

Aluno leu a questão: Roberta ganhou uma caixa de clipe coloridos e separou alguns em duas caixas.

Professor: *Ela separou em duas?*

Alunos: *Caixas.*

Professor: *Aí é uma caixa que cor?*

Alunos dizem: *Amarela.*

Professor: *E a outra caixa?*

Alunos: *Lilás.*

Professor: *Olhando sem contar por que não é para contar ainda. Olhando para caixa amarela e para caixa azul, qual é a que tem mais clipe?*

Alunos ficam divididos entre as duas opções.

Professor: *A lilás? A amarela?*

Professor: *A pergunta da letra E é: Sem contar os clipe em qual coleção você acha que há menor clipe? menos clipe.*

Alunos ficam divididos.

Professor: *Quem acha que é amarela. Vai escrever: caixa amarela. Quem acha que tem menos clipe na caixa lilás, vai escrever: caixa lilás.*

O professor escreve no quadro as respostas.

Um aluno diz: *É na letra B, tio?*

Professor: *a letra A. Eu estou escrevendo os dois porque tem gente que ainda tá tendo dificuldade, mas é para escolher só uma opção. Quem acha que a menor quantidade de clipe está na caixa amarela, vai escrever apenas caixa amarela. Quem acha que é a lilás vai escrever o nome de baixo caixa lilás.*

Aula 03. Professora: B

O extrato exposto mostra que a intencionalidade do professor era relativa ao ensino de conteúdos matemáticos. A atividade cópia, portanto, não foi planejada tendo como foco a aprendizagem do sistema notacional. Na verdade, diante da heterogeneidade da turma, o professor criou uma estratégia para auxiliar seus discentes não alfabeticos.

Algumas considerações sobre a prática do Professor B

As análises do cotidiano do professor B evidenciaram que ele priorizava o ensino de outros componentes curriculares e o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, não priorizando outros eixos de ensino da Língua Portuguesa. Constatamos que havia pouca diversidade das atividades propostas, pois o docente realizava atividades no livro didático ou caderno frequentemente, com registro individual das respostas, correção coletiva no quadro, ou de modo individual com orientações no grande grupo. Em dez aulas observada, foi realizada apenas uma vez atividade em dupla.

Em relação às atividades desenvolvidas para o ensino do sistema notacional, foi possível observar que nem sempre favoreciam a participação das crianças com hipóteses não alfabeticas de escrita. Nessas situações, o docente demandava que um mediador lesse as palavras ou frases, para que fosse possível responder às questões e registrava as respostas no quadro, para que esse grupo pudesse responder. Não se tinha mediação individual nessas atividades.

Em algumas situações, o professor realizava atividade para casa sobre o Sistema de Escrita Alfabetica diferenciada para uma aluna - Sofia. No entanto, tais atividades tendiam para um modelo muito centrado na memorização de padrões silábicos. Eram atividades que provocavam poucas reflexões sobre o funcionamento do SEA.

De um modo geral, mesmo quando as atividades, a princípio, eram potencialmente benéficas para promover reflexões sobre o SEA, pelo fato de estarem em grande grupo, as crianças não tinham tempo para refletir sobre o que estava sendo solicitado.

Nas aulas, o docente B também foi possível verificar que havia momentos em que o professor solicitava concentração e silêncio aos alunos que já dominavam o sistema, permitindo-lhes assim orientar aqueles que ainda não o dominavam completamente. No entanto, na maior parte das vezes essas orientações ocorriam em grande grupo, sem um momento específico para um atendimento individualizado de apoio e estímulo. Esse tipo de atendimento foi registrado apenas uma vez ou quando algum aluno se dirigia à mesa do professor.

Para alfabetizar considerando a perspectiva da heterogeneidade, é fundamental planejar e realizar atividades que atendam às necessidades das crianças, conforme

discussão ao longo deste capítulo. Além disso, é necessário adotar estratégias direcionadas para abordar essas especificidades. No entanto, os dados do Professor B mostraram que havia diversidade de atividades quanto à adequação às necessidades de crianças com diferentes níveis de compreensão do Sistema de Escrita Alfabetica, que é uma das estratégias para lidar com a heterogeneidade, mas as estratégias de mediação não favoreciam que as crianças não alfabeticas refletissem sobre as propriedades do SEA.

Constatamos também que, embora houvesse algumas variações nas atividades quanto à adequação às necessidades de aprendizagem das crianças, havia poucas atividades lúdicas que promovessem o aprendizado, como jogos, cruzadinhas, caça-palavras, bingo de letras, quebra-cabeças, entre outras.

É importante destacar que as mediações mencionadas anteriormente ocorriam de forma esporádica, apenas quando havia alguma atividade diferenciada. Nas demais aulas, o professor costumava propor atividades do mesmo nível para todos os alunos. Durante as dez aulas observadas, foi registrada apenas uma atividade em dupla e a realização de um jogo.

Para os alunos não alfabeticos, o professor geralmente aplicava as mesmas atividades destinadas a toda a turma, sem utilizar recursos diferenciados para auxiliá-los. Como mencionado anteriormente, as propostas eram diferenciadas, mas o principal recurso utilizado pelo professor era o livro didático, tanto nas aulas quanto tarefa de casa.

6. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabetica, investigando as mediações e estratégias docentes no que diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos em salas de aula do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para compreender essas práticas, mediações e estratégias docentes, utilizamos como referência reflexões sobre as práticas de alfabetização, mediações e a forma como se percebe a heterogeneidade em seu dia a dia. Além disso, observamos as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de nível de conhecimento. Os estudos

anteriores foram fundamentais para abordar aspectos relacionados à heterogeneidade na sala de aula, como apresentado nos primeiros capítulos desta Dissertação.

As estratégias e os métodos adotados para abordar a heterogeneidade de nível conhecimentos dos alunos sobre leitura e escrita foram evidenciados na análise dos dados obtidos por meio de observação e entrevista realizadas no final das aulas com os docentes. A partir desses procedimentos, foi possível compreender os objetivos definidos para cada aula, esclarecer algumas das ações realizadas durante sua execução, identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no tratamento da heterogeneidade e observar a realização de suas práticas diárias e mediações. Sob essa perspectiva, nos dedicamos a compreender as ações dos(as) professores(as).

Em relação ao objetivo de identificar e analisar as atividades e estratégias de mediação docente para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA e atividades e estratégias de mediação dos docentes para o ensino no Sistema de Escrita Alfabetica, concluímos que foi possível observar que a professora A priorizava o ensino do Sistema de Escrita Alfabetica. No entanto, na maioria das vezes, as atividades propostas não contemplavam adequadamente os alunos que ainda não eram alfabeticos. Frequentemente, a docente apenas lia as instruções das tarefas, sem utilizar estratégias alternativas, como o trabalho em pequenos grupos, que poderiam facilitar a participação e a compreensão desses estudantes. Dessa forma, as crianças com pouco domínio do sistema de escrita tinham dificuldade para refletir sobre o que era solicitado. A mediação da professora pouco contribuía para o desenvolvimento dos alunos não alfabeticos, uma vez que os colegas já alfabeticos respondiam rapidamente, limitando as oportunidades de participação dos demais. Os dados indicam, portanto, que a docente apresentava dificuldades em realizar uma mediação que favorecesse a aprendizagem de todos os alunos da turma.

O professor B evidenciou a diversidade de atividades propostas, demonstrando preocupação em atender às diferentes necessidades das crianças em distintos níveis de compreensão do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA), o que representa uma estratégia para lidar com a heterogeneidade da turma. Algumas atividades eram direcionadas às crianças em hipóteses mais iniciais, enquanto outras beneficiavam aquelas que já se encontravam nos níveis silábico-alfabetico ou alfabetico. No entanto, havia forte influência de abordagens sintéticas de alfabetização de modo que o foco recaía sobre a memorização de silabas e palavras a partir de quadros com padrões silábicos já

“ensinados”, favorecendo pouco as reflexões sobre o funcionamento do sistema notacional. As mediações realizadas também não promoviam, de forma eficaz, a reflexão das crianças não alfabeticas sobre as propriedades do SEA. Em grande parte das aulas observadas, o docente realizava atividade para o mesmo nível.

As diferenças nos níveis de conhecimento entre os alunos levavam a professora A e o professor B a refletirem sobre estratégias que possibilitassem a inclusão de todas as crianças nas atividades didáticas. Esse dado era previsto, uma vez que, na entrevista inicial, ao serem questionados sobre a heterogeneidade de suas turmas, ambos confirmaram essa característica. Ao aprofundarmos a entrevista, indagamos como lidavam com essa diversidade e quais estratégias utilizavam para enfrentar as variações nos níveis de conhecimento. Segue abaixo o extrato das entrevistas.

- A sua turma é heterogênea? Por quê?
- *É, não é homogênea não.*
- Como você faz para lidar com as heterogeneidades de sua turma?
- *É difícil, é um desafio, mas eu tento agregar, tento incluir, tento fazer com que todos se envolvam. Eu tento de tudo, até com os alunos com necessidades especiais. É difícil, é cansativo. Não é fácil, não, viu!*
- Como você faz para lidar com as diferenças de níveis de conhecimento?
- *Eu tento fazer o possível para que eles avancem. A gente tenta, mas nem sempre consegue — às vezes, parece impossível. Tenho alunos que leem com fluência e outros que têm dificuldade até na fala. Tenho três alunos com laudo, e uma aluna que não faz nada. Ela já passou por várias professoras antes de chegar a mim. Aí, eu tento fazer de tudo.*

- A sua turma é heterogênea? Por quê?
- *Sim, porque tenho aluno que parecia estar no primeiro dia de aula, não conseguia nem segurar no lápis e tenho aluno que lê com fluência.*
- Como você faz para lidar com as heterogeneidades de sua turma?
Eu tento no planejamento contemplar todos os níveis.
- Como você faz para lidar com as diferenças de níveis de conhecimento?
- *Aí, no planejamento, penso em uma atividade para aquele que já lê e outra, adaptada, para alcançar aquele que ainda não é alfabetizado*

Percebemos que os professores estavam plenamente cientes das diferenças nos níveis de conhecimento entre os alunos de suas turmas e buscavam realizar um ensino

que garantisse a aprendizagem de todas as crianças. No entanto, como foi dito, ambos demonstraram dificuldade para essa condução, que iam desde a escolha das atividades que promovessem as reflexões necessárias sobre o funcionamento do sistema notacional à adoção de estratégias de mediação produtivas.

Quando foi perguntado à professora A como ela lidava com a heterogeneidade de sua turma e com as diferenças nos níveis de conhecimento, obtivemos respostas de uma docente que relatou a dificuldade de trabalhar com uma turma heterogênea, apresentando apenas os desafios enfrentados, sem explicar o que fazia para mudar esse contexto. Já o professor B conseguiu relatar, em sua entrevista, como desenvolvia seu trabalho com a turma, abordando a heterogeneidade e os diferentes níveis de conhecimento.

Com base nos elementos das práticas desenvolvidas, percebemos que as ações de ambos os professores consideravam, em maior ou menor grau, a heterogeneidade na sala de aula. Para lidar com esse aspecto, cada um utilizava esquemas e métodos que eram experimentados e validados em suas atividades cotidianas com seus discentes. Havia, como foi descrito no capítulo anterior, diferenças quanto à maneira de lidar com os diferentes conhecimentos sobre o eixo de leitura e a escrita dos alunos e percebemos uma influência em relação a experiencias dos docentes, sobretudo do docente B, de abordagens mais tradicionais de alfabetização, principalmente quando atendia a crianças de níveis iniciais de apropriação do SEA. Talvez fosse decorrente da falta de repertório de atividades reflexivas para os atendimentos mais individualizados. Por outro lado, havia oscilação, tendo sido observadas situações que promoviam boas reflexões.

A atuação da professora A também tinha influência de perspectivas sintéticas. A forma como ela foi alfabetizada pode ter contribuído para sua prática. Por exemplo, a conduta de iniciar as suas aulas realizando todos os dias a oração do Pai Nossa. Mesmo quanto os alunos diziam que não queriam participar, a docente pedia para que todos ficassem em pé ao lado da mesa para acompanhar a oração. Na turma do professor B não tinha esse momento, ele não fazia oração, não escrevia rotina no quadro e só escrevia cabeçalho quando era atividade no caderno.

Esses dados são importantes para que se compreenda que há marcas de abordagens mais tradicionais não apenas no ensino do SEA, mas na prática como um todo. Nas análises, foi possível perceber que os dois professores desenvolviam uma rotina variada mas com permanência de práticas cristalizadas. Por exemplo, o docente B utilizava todos

os dias com sua turma os livros didáticos relativos aos vários componentes curriculares, realizava leitura coletiva de texto, leitura individual em voz alta, correção coletiva com participação dos discentes, atividade para casa, caderno. No entanto, também vivenciava situações que se afastavam dessas práticas, como os jogos de alfabetização e outras atividades mais reflexivas apontadas nas análises.

A docente A todos os dias realizava o cabeçalho para os discentes copiarem no caderno e realizava fichas de atividades com configuração muito comum em práticas tradicionais das épocas em que as atividades eram mimeografadas. No entanto, ela também oscilava. Por exemplo, realizava muitas atividades de exibição e discussão de vídeos utilizando a televisão que tinha à disposição na sala de aula. Ela não trabalhava com livro didático. Para a professora, esse recurso não seria adequado porque muitos estudantes não sabiam ler e escrever.

As ações dos dois professores mostraram que a diversidade entre os alunos não passava despercebida no ambiente da sala de aula, e que algumas estratégias que utilizavam visavam atender aqueles alunos com dificuldades em leitura e escrita. Buscavam atender tanto ao grupo geral da sala de aula quanto alguns alunos em particular, demonstrando, neste último caso, o esforço para garantir os direitos de aprendizagem das crianças que não dominavam o SEA.

Enfim, concluímos que os professores fizeram algumas tentativas para lidar com a diversidade de níveis de conhecimento. No entanto, as análises qualitativas revelaram dificuldades significativas na mediação e poucas oportunidades de interação entre os estudantes, o que poderia contribuir para a troca de conhecimentos entre as crianças. As atividades em pequenos grupos foram pouco frequentes e, mesmo quando ocorrem havia pouca interação.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. R. de. **Consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e da escrita.** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia, p. 153. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BONIFÁCIO, Amanda da Paixão Araújo; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi Alves; LEAL, Telma Ferraz. Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão. In: SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; GOMES, Yana Liss Soares (Org.). **Língua Portuguesa em debate:** leitura, escrita e variação. Maceió: Edufal e Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017, v. 1, p. 1-178.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Leitura e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. **Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos.** In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. et al. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervirem cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores?** In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DOURADO, V. C. A. da. **O atendimento a criança com dificuldades de alfabetização: práticas de professores e material didático do programa “Se liga”.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Desenvolvimento de Alfabetização da Alfabetização; psicogênese.** In: GOODMAN, Yetta. **Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita; perspectivas piagetianas.** Porto Alegre: Artes médicas, 1995, p. 12-35.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas 1985. 284p.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999. pp. 191-245.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre alfabetização.** 24^a ed. atualizada- SP: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Paula de. **Relações de ensino na educação inclusiva: um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, p. 411-430, jul./set. 2012.

FREITAS, G. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro**. Letras de Hoje, v.132, 2003.

FREITAS, G. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes médicas, 2004b.

GALVÃO, E; LEAL. **Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas**. In: Seminário internacional de leitura e escrita-letra e vida, promovido pela secretaria estadual de educação do estado de São Paulo, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Elina Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 35-36.

LEAL, T. F. **A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabetético: por que é importante sistematizar o ensino?** In: **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento**, ed.3. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, v.1, p. 77 - 116.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CAVALCANTI, A. P. de. H. **O ensino da produção de textos no Ensino Fundamental: reflexões sobre os documentos curriculares brasileiros**. In: LIMA, A.; MARCUSCHI, B. (Org.). Produção de textos em espaços escolares e não escolares. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 173-196. DOI: <https://doi.org/10.51359/978-65-5962-006-7.8>

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. **O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Fascículo 5. In: **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-37

LEAL, Telma Ferraz. **O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula**. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. **Organização do trabalho escolar e letramento.** In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.73-94.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. (ORGs). **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização.** Recife: Editora Atena, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento; SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da Silva (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2018.

LEITE, Dante Moreira. **Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 84, nº 206/207/208 - pp. 187-196, Jan/Dez. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, José. Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELCHIOR. M. C. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MONNIER, M. L. C. da. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: O que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2009.

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

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

OLIVEIRA de Andrade, E., Ferreira de Assis, M. da P., de Sousa e Silva, F. A. .. & Tona, V. das G. . (2021). **A aquisição do sistema de escrita alfabética na educação de jovens e adultos.** Revista Mediação, (11). Recuperado de <https://revista.uemg.br/mediacao/article/view/5780>.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Curriculum e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309-325, mai./ago. 2011.

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita.** São Paulo: Editora da USP, 2015.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco** – Ensino Fundamental. Recife: Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco / União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

PIAGET, J. **A teoria de Piaget**. Em P. H. Mussen (Org.), Desenvolvimento cognitivo (Vol. 4, pp. 71- 115). São Paulo: EDU. 1975.

RIBEIRO, Francerlânia Andrade. SOUSA, Joseane Cassiano. ALMEIDA, Mayara Araújo Pyrrho de queiroz. **A mediação docente e suas contribuições na educação**. 2016. 34 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SA, C. F. de. **Alfabetização em turmas multisserieadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, p. 183. 2015.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, C. S. R. **O Planejamento das práticas escolares de alfabetização**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia L. MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, K. V. N. G. da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabetética: estudo da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, p. 200. 2016.

SILVA, N. N. T. da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabetética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, p. 309. 2019.

SILVA, N. N. T. da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras caruaru 2014'** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea). Universidade Federal De Pernambuco - UFPE, Caruaru, p.134. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, [1986] 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola, uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Julia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. **Análise de documentos curriculares de Pernambuco e oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Revista Entre Letras, Araguaína, v. 14, n. 1, p. 213-239, jan./abr. 2023.

TEIXEIRA, Priscila Gervasio; BERNARDELLI, Kellen Cristina A. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas, [S. l.],** v. 18, n. 3, p. 170–196, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELLS, G. **Indagación Dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.** México: Paidós, 2001.