

JESUS, Laila Verena Rocha de; BORBA, Valquíria Claudete Machado. Heterogeneidade em lectoescrita e prática pedagógica no 3º ano do Ensino Fundamental I. *ReVEL*. vol. 17, n. 33, 2019. [www.revel.inf.br]

## **HETEROGENEIDADE EM LECTOESCRITA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

*Heterogeneity in lecto-writing and pedagogical practice in the 3rd year of  
elementary school I*

**Laila Verena Rocha de Jesus<sup>1</sup>**

**Valquíria Claudete Machado Borba<sup>2</sup>**

lailaverena@hotmail.com

valmborba@hotmail.com

**RESUMO:** Este estudo busca verificar como uma docente lida com a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem de lectoescrita presente na sua sala de aula. Para isso, buscamos estudos sobre a lectoescrita, levando em consideração os métodos que permeiam a prática da alfabetização. Tratamos da heterogeneidade na sala de aula, visto que é algo presente em todo o contexto escolar, focando nos níveis de escrita que são apresentados por Ferreiro e Teberosky. Como sujeitos desta pesquisa, participaram uma docente e seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Salvador-BA. Este estudo teve como procedimento técnico - o estudo de caso, sendo utilizados como procedimentos metodológicos dois dias de observação na sala de aula, uma atividade diagnóstica com os alunos e uma entrevista semiestruturada com a docente. Para analisar os dados que foram coletados, foi feito um recorte da escrita dos alunos, sendo analisado o nível de escrita em que eles se encontravam, sendo que os dados mostraram que grande parte da turma ainda estava no nível pré-silábico. Para a entrevista, foi feita uma análise das respostas da docente. Nesta turma, percebemos que a professora não desenvolve atividades que atendam à heterogeneidade dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** heterogeneidade; lectoescrita; prática docente.

**ABSTRACT:** This study aims to verify how a teacher deals with the heterogeneity of the levels of literacy learning present in her classroom. We bring literacy studies, taking into account the methods that permeate the practice of literacy. We deal with the heterogeneity in the classroom, since it is something present throughout the school context, focusing on the levels of writing that are presented by Ferreiro and Teberosky. As subjects of this research, a teacher and his students participated in the 3rd year of elementary school of a municipal school in Salvador-Bahia. This study had as a technical procedure the case study, thus, two methods of observation were used as methodological procedures in the classroom, a diagnostic activity with the students and a semi-structured interview with the teacher. In order to analyze the data that was collected, we present the students' writing, in which we analyzed according to the level of the writing, and according to the data students were in the Pre-syllabic level. For the interview, an analysis of the teacher's answers was made. In this class, we realized that the teacher does not develop activities that attend to the heterogeneity of the students.

**KEYWORDS:** heterogeneity; writing; teaching practice.

---

<sup>1</sup> Pedagoga – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia.

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o processo de alfabetização, é necessário levar em consideração que a aquisição da leitura e da escrita inicia antes mesmo de a criança estar no ambiente escolar, pois o processo de aquisição tem a sua origem fora da escola. Mas cabe à escola o papel formal de ensinar o sistema de leitura e escrita, para, a partir disso, iniciar a formação global dos sujeitos, de forma que sejam capazes de se relacionar com o mundo, uma vez que é com o domínio da lectoescrita que os alunos irão conseguir se incluir na sociedade letrada.

O ato de alfabetizar perpassa diversas problemáticas como o conhecimento prévio dos alunos, a formação adequada dos professores, o material didático adotado assim como a metodologia e as estratégias escolhidas, entre outros e, neste estudo, temos o objetivo de verificar como o professor lida com a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem de lectoescrita. Para isso, verificamos qual o nível de escrita de alunos de 3º. ano, observando como a professora conduz suas aulas e analisando as práticas utilizadas pela docente para lidar com a heterogeneidade.

É fato que se o aluno chegar ao 3º ano do Ensino Fundamental I sem a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), isso trará para ele consequências negativas como a dificuldade de acompanhar as aulas e desenvolver seu conhecimento nos anos seguintes, que prejudicarão o seu percurso escolar e de vida. Para que isso não ocorra, a escola, no ciclo da alfabetização, tem a responsabilidade de levar os alunos a se apropriarem da lectoescrita. Essa é uma tarefa complexa, pois o docente se depara com alunos em níveis diferentes, turmas numerosas e uma série de fatores que influenciam neste aprendizado. Aqui, nos debruçaremos no estudo de heterogeneidade e na ação do professor frente a essa questão.

Para iniciar, apresentamos o que é lectoescrita. Em seguida, discutimos a heterogeneidade na escola e trazemos um estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados uma atividade diagnóstica feita com os alunos e uma entrevista semiestruturada, que foi feita com a professora regente da turma. Além desses dados, também analisamos dados a partir de observações em sala de aula.

## 1 LECTOESCRITA

Alfabetizar é uma tarefa complexa que requer habilidades e competências por parte do docente, pois ele precisa compreender como os alunos aprendem a ler e escrever e, a partir disso, precisa trazer para a sala de aula estratégias e métodos que levem esses alunos a uma progressão no domínio do sistema de escrita alfabético, de forma que cheguem a um domínio automático da leitura e da escrita.

Até os dias de hoje, as discussões sobre os métodos mais eficazes para alfabetização perpassam pela metodologia dos grupos sintético e analítico.

Os sintéticos têm como base a compreensão da letra-som, fazendo uso da soletração, da silabação e do método fônico, sendo notório que esses métodos priorizam o ato da codificação e decodificação da escrita. O método silábico apoia-se na repetição e exige dos alunos a prática de memorização. Já o método fônico, baseia-se nas relações entre letra e som e, segundo Silva (2012), não leva em consideração a heterogeneidade da turma, pois as atividades propostas não são diferenciadas.

Já o método analítico ou global parte da compreensão da palavra, da frase e da oração. Neste método, os alunos são levados primeiro à compreensão da palavra, para depois compreender como se separa sílaba, e depois como se separa sílabas em fonemas.

É notório que esses dois métodos são semelhantes quando se trata sobre a compreensão da alfabetização, eles tratam o alfabeto como um código, que faz a transcrição das unidades sonoras. Para Ferreiro (2001, p. 14),

[...] ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva).

Sendo assim, o ato de memorizar seria levado mais em consideração do que o ato de compreender como funciona o Sistema Alfabético da Escrita.

Atualmente, o que é perceptível é que não existe só uma única forma de se alfabetizar, nem o melhor método, pois temos diversas teorias pedagógicas, que servem como base para os docentes escolherem o que melhor se adéqua a sua realidade.

Carvalho (2005, p.46) diz que:

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção às reações das crianças, registrar resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar solução para os problemas dos alunos que não acompanham.

Hoje em dia, vemos que a educação passou a ter um foco maior em como se dá a aquisição da escrita, levando em consideração que existem diversas hipóteses para a aquisição da mesma. Neste sentido, seria necessário que os docentes tivessem um olhar sensível sobre a heterogeneidade da sala de aula, levando em consideração que cada aluno aprende de uma forma e o quanto é importante o domínio da **lectoescrita**, que é um fator imprescindível para que os alunos avancem nas etapas da escolarização.

Segundo Venesky (1999, p. 153),

Lectoescrita é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no dia-a-dia. A lectoescrita difere do simples ler escrever porque pressupõe um entendimento do uso dessa capacidade dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso. Assim sendo, a lectoescrita requer um envolvimento autônomo e ativo com o texto impresso e destaca o papel do indivíduo no gerar, receber e atribuir interpretações independentes às mensagens [...].

Porém, é preciso levar em consideração que a aquisição da escrita é um processo complexo para as crianças, visto que a escrita vai além da sua estruturação, ela perpassa a noção do que se escreve e como se escreve e, segundo Ferreiro (1989, p. 102), “[...] antes que a escrita apareça como uma tarefa escolar iniludível, antes que a criança seja iniciada nos rituais da alfabetização, a escrita existe.”

Neste sentido, é necessário que o docente adeque a sua prática de acordo com a necessidade dos alunos, utilizando e reconstruindo as diversas estratégias de alfabetização mais adequadas para a sua sala de aula.

Percebemos, então, que o ato de ler e escrever não pode ser um mero processo de cópia e, sim, um processo de compreensão e de apropriação de conhecimento, levando em consideração que ler e escrever são elementos indissociáveis, e que juntos cada um exerce a sua função.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um mecanismo que tem como finalidade a ação social, que possibilita aos alunos uma maior interação com o meio e faz com que eles tenham uma participação mais ativa na sociedade, pois a linguagem verbal perpassa a maioria das interações sociais.

Araújo e Amorim (2008, p. 152) dizem que:

A leitura e a escrita se desenvolvem através de sua própria realização, isto é, através do seu uso contínuo em situações que tenham sentido para quem recorre a elas. Em consequência, o estudante desde que ingressa nas aulas, deve ser estimulado a ler e a escrever por diferentes motivos e em diferentes situações. Ler para descobrir as próprias potencialidades e entender o mundo que o cerca. A leitura é um processo dinâmico e ativo, não se resume a decodificar símbolos. É antes de tudo se apropriar e compreender as suas características. Sendo assim, é preciso que o educador estimule as crianças, jovens e adultos a uma leitura que favoreça a compreensão do mundo em diferentes dimensões.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a Psicogênese da Escrita (1989), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, mostra que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética é realizada de forma gradativa, e cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem sobre as propriedades do sistema de escrita, ou seja, a criança vai estabelecendo relações, hipóteses sobre o sistema de escrita até chegar ao seu domínio e o professor precisa identificar com quais conhecimentos de escrita a criança chegou para poder auxiliá-la no avanço desse conhecimento, sendo que, de acordo com esse conhecimento prévio, o tempo de avanço de cada uma será diferente. Os seus estudos são de suma importância, pois buscaram entender os processos pelos quais as crianças passam para aprender a ler e escrever, levando os docentes a também compreenderem esses fatores.

Com base na teoria de Ferreiro e Teberosky (1989), as crianças agem de modo ativo na construção da aquisição da escrita, elas constroem diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, até chegarem ao Sistema de Escrita Alfabética.

As hipóteses são divididas em quatro fases: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012, p. 12 e 13) apresenta essas quatro hipóteses:

- a) Período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de realismo nominal, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras.

- b) No período silábico, ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Mas, nessa etapa, ela acha que as letras substituem as sílabas que pronuncia. Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras.
- c) No período silábico-alfabético, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”. Alguns estudiosos consideram que tal etapa de transição não constitui em si um novo nível ou nova hipótese, mas uma clara fase “de transição”. Ao notar uma palavra, ora a criança coloca duas ou mais letras para escrever determinada sílaba, ora volta a pensar conforme a hipótese silábica e põe apenas uma letra para uma sílaba inteira.
- d) Finalmente, no período alfabético, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba.

Mesmo que os alunos cheguem à hipótese alfabética, não é possível afirmar que o aluno já esteja alfabetizado, pois agora que ele já compreendeu o Sistema de Escrita Alfabética, ele precisa, também, compreender o som-grafia presente na nossa língua.

Nessa perspectiva, Morais (2012, p. 66) afirma que, para uma compreensão significativa do som-grafia, é preciso:

[...] não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler).

Com isso, devemos levar em consideração que, apesar de termos como base para a alfabetização a teoria de psicogênese da escrita, não devemos deixar de ressaltar a importância da consciência fonológica, pois ela é um elemento necessário para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Sabemos que a teoria da psicogênese tem como base o fato de que a escrita não é meramente um código e que a aquisição do sistema de escrita perpassa por um caminho longo e gradativo, e como já foi dito anteriormente, é necessário que os docentes valorizem o conhecimento que alunos trazem consigo sobre a leitura e a escrita.

Isso demonstra que trazer para a sala de aula a teoria da psicogênese para trabalhar a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem é reconhecer que os alunos

apresentam diferentes conhecimentos sobre a escrita, pois a maneira como eles compreendem o Sistema de Escrita Alfabética está relacionado com o contato que tiveram com a escrita, no âmbito da escola ou fora dela, e, com isso, a heterogeneidade vai se construindo na sala de aula, já que cada aluno vivenciou a leitura e a escrita de formas diferenciadas, e isso define o ritmo com que ele irá compreender o Sistema de Escrita Alfabética e a linguagem escrita.

Percebemos que a teoria da psicogênese contribui para intervenções com alunos em diferentes níveis de aprendizagem e também traz a ideia de aproximação de alunos com níveis de leitura e escrita próximos, e mostrando aos docentes a necessidade de tornar a sua prática voltada às singularidades dos alunos. Entramos, então, no âmbito da aprendizagem dos alunos, que se tornou um dos focos da prática docente, pois os erros dos alunos passaram a ser vistos como parte do processo da aquisição escrita.

## **2 HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA: NÍVEIS DE ESCRITA**

Quando falamos de alfabetização, turmas heterogêneas tornam-se um desafio para os docentes, pois eles precisam lidar com os diferentes níveis de aprendizagem e precisam fazer com que as suas aulas se tornem significativa para todos.

A heterogeneidade está presente em todo o contexto escolar, e é preciso compreender que uma sala homogênea não existe, pois cada aluno traz consigo outras vivências e experiências adquiridas ao longo da sua vida, e é de suma importância que as singularidades dos alunos sejam respeitadas.

O docente, ciente da heterogeneidade na aquisição da escrita da sua turma, precisa levar em consideração que os alunos terão diferentes ritmos de aprendizagem, entendendo, assim, que a heterogeneidade pode e deve ser trabalhada na sala de aula, pois, segundo Leal (2005, p. 91):

Se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização [dos professores]. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor (a) alfabetizador (a).

Sendo assim, o docente deve ter consciência de que o seu trabalho vai além do ensinar, ele precisa estar ciente de que precisa aliar o seu saber docente com as

necessidades da sala de aula. Ao longo do andamento do ano letivo, o docente vai colocando as suas ações planejadas em prática, adaptando-as, tentando, assim, fazer com que os alunos consigam alcançar os objetivos propostos.

A heterogeneidade leva os docentes a repensarem as suas práticas pedagógicas, pois é preciso atender às dificuldades, de forma que ao fim consigam resultados satisfatórios e favoráveis para todos na aquisição do sistema de escrita alfabética. No início do ano letivo, os alunos chegam às escolas com diferentes níveis de aprendizagem de leitura e escrita e isso afeta de forma efetiva o andar da aula. Sabemos que o processo de aprendizagem de leitura e escrita acontece por meio de diversas hipóteses até que os alunos se tornem efetivamente alfabetizados. E, para chegarem a este objetivo, os alunos passam pelo ciclo da alfabetização, e espera-se que, ao fim desse ciclo, no 3º ano do Ensino Fundamental I, eles já tenham domínio da lectoescrita.

Porém, o que se tem percebido em muitas escolas é que muitos alunos chegam ao fim desse ciclo sem o domínio da lectoescrita, e seria necessário que os docentes desenvolvessem ao longo do ano letivo atividades que levassem esses alunos a chegarem ao final do ano no nível alfabético.

No Caderno do Ano 03 da Unidade 07 do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa<sup>3</sup> (2012, p. 10) é dito que “dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos (as) professores (as), uma das mais relevantes e difíceis é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”. O docente precisa ter a compreensão de que nem sempre todos os alunos vão aprender da mesma forma e de que nem sempre conseguirá devolver a mesma atividade com todos os alunos.

Cunha (2007, p. 5) afirma que:

Ao início do ano cabe a cada professor diagnosticar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades de sua classe, fazendo as devidas adaptações para que os alunos acompanhem o conteúdo estabelecido ou, se necessário, a reformulação desses conteúdos e objetivos. Isso é feito por meio de sondagens, de exercícios, da observação e do conhecimento que cada professor desenvolve sobre sua classe.

---

<sup>3</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Trata de um trabalho de formação continuada dos professores alfabetizadores em âmbito nacional.

Para isso, é necessário que o docente utilize o diagnóstico como uma ferramenta para ter uma visão mais ampla sobre a heterogeneidade da turma, assim, ele saberá se os alunos detêm ou não o conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética e quais hipóteses têm sobre a escrita, para, a partir disso, ele criar o seu planejamento da aula.

Nessa direção, trabalhar a heterogeneidade dos níveis de escrita requer do docente habilidades para lidar com diversas estratégias metodológicas para fazer com que os alunos consigam compreender o Sistema de Escrita Alfabética, mas este trabalho diferenciado não deve ser tido como um ato de segregação, é preciso que seja respeitado o tempo e o modo como cada aluno aprende.

Um dos grandes obstáculos de se trabalhar com a heterogeneidade é trazer para a sala de aula atividades significativas, que atendam às necessidades do Sistema de Escrita Alfabética e aos diferentes níveis de aprendizagem de leitura e de escrita. Mas, apesar de ter que trabalhar de maneira diferenciada com os alunos, é necessário salientar que o trabalho em grupo também pode levar os alunos a criarem hipóteses juntos, levando-os a um momento de descontração, onde um deve ajudar ao outro.

De acordo com o Pacto Nacional de Educação Pela Idade Certa (2012, p. 6):

Na contramão da ideia de rotular os alunos e organizá-los em classes supostamente homogêneas, consideramos que a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas.

Há várias maneiras de se trabalhar com a heterogeneidade, seja fazendo exercícios em grupo ou trazendo atividades diferenciadas para a sala de aula, levando em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem.

De acordo com Morais (2012, p. 75, grifos do autor):

Nessa esteira, fomos chamados a olhar sob outra perspectiva os erros dos alfabetizandos e a interpretá-los, tomando-os como indicadores do que os alunos já aprenderam e do que precisam aprender sobre as questões **o que e como** a que temos nos referido. O respeito aos percursos individuais cedo nos sinalizou que não seria justo ou adequado simplesmente reprovar alunos que, após os nove ou dez meses do primeiro ano do ensino fundamental, não estivessem alfabetizados.

A heterogeneidade de lectoescrita, presente na sala de aula, precisa ser identificada pelos docentes de forma que percebam que cada aluno tem o seu tempo e a sua forma de aprender, pois isso afeta diretamente a sua prática docente.

A partir do exposto, tendo em vista nosso objetivo de verificar como o professor lida com a heterogeneidade nos níveis de aprendizagem de lectoescrita, apresentamos nosso estudo.

### **3 HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO**

Este estudo é uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa. O procedimento técnico utilizado é o estudo de caso. Buscamos verificar como a docente de uma turma de 3º. Ano lida com a heterogeneidade dos diferentes níveis de aprendizagem da lectoescrita. Como objetivos específicos, apresentamos: a) Verificar qual o nível de escrita dos alunos; b) Observar como a professora conduz as aulas; c) Analisar as práticas utilizadas pela docente para lidar com a heterogeneidade. Diante de um cenário brasileiro de altos índices de analfabetismo, tentamos compreender na sala de aula como o nível de lectoescrita é percebido e trabalhado. Para isso, era necessário verificar o nível de lectoescrita dos alunos, observar o trabalho da docente e suas práticas. Não pretendemos um estudo exaustivo, mas avaliar um contexto próximo da nossa realidade, na nossa cidade. Acreditamos que os dados encontrados podem auxiliar a identificar uma possível causa dos problemas de alfabetização, trazendo reflexões que podem contribuir para que professores reflitam sobre suas ações em sala de aula.

Os instrumentos utilizados para registro de dados foram a observação das aulas, a entrevista semiestruturada com a docente e a atividade diagnóstica com os alunos.

Os sujeitos dessa pesquisa, realizada em 2016, foram a professora regente e os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal de Salvador-BA. A docente é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia.

Os alunos tinham idade entre 8 e 15 anos, de classe social baixa, sendo que alguns desses alunos viviam em situações conflitantes, pois tiveram a sua guarda retirada dos pais e dada a algum outro parente. Também foi dito pela docente que alguns alunos estavam em processo de avaliação diagnóstica com psicólogos para poderem ter um acompanhamento de um profissional especializado, pois alguns deles já estavam repetindo o 3º ano pela terceira vez e, mesmo assim, ainda não conseguiam escrever o próprio nome.

Sendo a observação importante para o registro de dados, a partir desta, foi possível analisar a forma como a docente trabalhava com os diferentes níveis de aprendizagem em lectoescrita.

Para registrar a observação, fez-se uso do diário de campo, sendo assim, durante as duas aulas observadas, houve o registro do que ocorria na aula e também dos fatos considerados relevantes para a pesquisa.

Como foi dito anteriormente, o diagnóstico feito no início do ano letivo é uma ferramenta utilizada pelos docentes para ter uma visão mais ampla sobre a heterogeneidade.

Sendo assim, o nosso objetivo era verificar em que nível de escrita os alunos estavam e, para essa verificação, elaboramos uma atividade diagnóstica que permitisse essa análise.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu porque permite certa flexibilidade, pois, apesar de chegar à escola com nove perguntas para serem feitas à docente, poderia ser que, a partir da nossa entrevista, surgissem questões que poderiam ser de grande valia para este projeto, nesse contexto. Dionne (1999, p. 188) diz que nas entrevistas semiestruturadas há uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados coletados na observação, na análise da atividade diagnóstica e na entrevista com a docente.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS**

Apresentamos nesta seção a análise das observações feitas na sala de aula, a análise da atividade diagnóstica dos alunos, em que foi possível verificar o nível de escrita dos alunos, e da entrevista semiestruturada feita com a docente.

##### *4.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS*

A observação para esta pesquisa foi feita em uma escola municipal de Salvador – Bahia. A turma escolhida foi a do 3º ano do Ensino Fundamental I, uma turma com uma média de 30 alunos, em que 24 a 25 alunos frequentavam as aulas, com idade entre 8 e 15 anos. Foram dois dias de observação, ficando na sala de aula

durante toda a manhã, cerca de 4 horas. Durante esses dois dias, poucas atividades na rotina foram diferenciadas, pois, basicamente, a professora seguiu os mesmos passos. Ela iniciou as aulas com uma leitura de um livro, e o que se notou foi que, antes de se iniciar a aula, os alunos que apresentavam dificuldade de leitura e escrita eram retirados da sala para irem para o chamado “reforço”, e só voltavam para a sala de aula após o intervalo. O reforço (PAAP – Programa de Apoio a Aprendizagem) é um programa da prefeitura, em que uma estagiária passa algumas horas com esses alunos, tentando fazê-los melhorar os aspectos de leitura e escrita, mas alguns desses alunos não queriam ir, queriam permanecer na sala de aula.

Pôde-se notar que a resistência desses alunos em não querer ir se dava por que eles não queriam sair da sala, pois alguns alegaram que perdiam atividades consideradas “legais”. A saída para o reforço foi motivo de reflexão para nós. Não compreendemos essa maneira com que eles são retirados da sala de aula, achamos que poderiam ser buscados outros meios para sanar essas dificuldades.

Após a saída desses alunos, a docente iniciou as aulas com a leitura de um livro, porém, durante a leitura, muitos alunos não prestavam atenção, mas permaneciam nos seus lugares. Seria interessante se a docente escolhesse cada dia um aluno para ler, e, em relação aos que apresentam dificuldade, ela poderia elaborar diferentes estratégias de leitura, incentivando-os a resolver desafios, fazendo leitura compartilhada, leitura individual ou coletiva, separação das partes do texto para formar o texto original, dentre outras.

Após o fim das leituras, a docente iniciava a correção do dever de casa. Porém, o que chamou atenção foi o fato de que os alunos que saíram da sala não participaram dessa correção, sendo assim, não ficou claro de que maneira a professora avaliava se eles estavam realizando as atividades de casa.

Ao longo da correção, a docente notou que uma parte dos alunos não havia feito a atividade, e a justificativa dada por eles era de que não sabiam fazer, que esqueceram ou que estavam com dificuldade. Mesmo sabendo disso, a docente dava continuidade à correção, e antes mesmo que eles pudessem dar as respostas ou pensar nelas, a docente já colocava as respostas no quadro. A correção da atividade é importante, porém, nesta sala, ela não estava tendo um papel útil, pois os alunos simplesmente copiavam o que a docente expunha no quadro, não havendo discussão sobre suas dúvidas.

No primeiro dia, a docente propôs para turma fazer um bilhete, convidando a merendeira da escola para fazer uma cocada para eles. Ela colocou todo o passo a passo da composição deste bilhete no quadro, e os alunos se mostraram muito animados e participativos. Porém, a docente fez a escrita deste bilhete no quadro e escolheu uma aluna para passá-lo para a folha de papel, enquanto o restante da turma apenas desenhava. Acreditamos que seria interessante se todos escrevessem o bilhete em seu caderno, e que depois a docente revisasse com eles e escrevesse um “oficial” a partir das contribuições dos alunos, refletindo sobre cada parte da composição do mesmo, para entregar à merendeira.

No segundo dia, ainda pensando nesta atividade da cocada, ela pediu para que os alunos dissessem para ela perguntas que eles gostariam de fazer para a merendeira e, mais uma vez, eles foram falando e a docente copiando no quadro. Como essas atividades foram realizadas no primeiro horário, os alunos que saíram da sala não participaram dela, está aí um dos motivos pelo qual eles não querem ir para o reforço.

Após o recreio, todos os alunos voltaram para a sala, inclusive os que estavam no reforço. Percebemos que eles chegavam um pouco perdidos, sem saber o que estava ocorrendo na sala de aula, e logo a docente os colocava para copiar o dever de casa. Em conversa com alguns desses alunos, foi relatado que de boa parte das atividades que estavam expostas na sala, eles não tinham participado, e que quando eles voltavam para a sala, eles eram orientados a copiar o que já estava no quadro, deixando-os fora do contexto, já que, como não estavam na sala de aula, eles não tinham participado nem da construção e nem da explicação.

Ainda, não foi visto a docente trabalhar com os alunos que têm dificuldade de forma diferenciada, eles simplesmente chegavam à sala e tentavam acompanhar o restante da turma. A turma praticava muito a cópia e muito pouco a escrita livre.

Acreditamos que um dos impactos da heterogeneidade na prática dessa docente seria o fato de que ela não tinha um real retorno da aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldade, pois apesar do reforço estar presente na escola para ajudar, ele também causa uma quebra de aprendizagem durante o ensino, já que os alunos só participam de um período da aula regular, o que não favorece a aprendizagem deles.

Outro fator impactante foi lidar com os alunos que não queriam ir para o reforço e que quando voltavam para a sala não queriam participar das atividades ou

não queriam ficar na sala, pois essa realidade fazia com que a docente perdesse tempo da aula tentando resolver estes problemas.

Com relação às atividades que foram feitas na sala de aula, notamos que elas eram adequadas com o grau de aprendizagem dos alunos que não apresentavam dificuldade, mas, para os outros, acreditamos que deveria haver atividades diferenciadas, visto que eles já perdiam a hora da explicação e muitos ainda estavam no nível pré-silábico. Observamos que a docente trazia atividades para a sala de aula como se a turma fosse homogênea, quando na verdade a turma era heterogênea.

Durante esses dias, foi observado que a docente tinha a seguinte rotina:

**Quadro 1** – Descrição das atividades desempenhadas pela docente regente

Os alunos com dificuldades saem para o reforço;
Após a saída desses alunos, a docente faz a leitura de um livro;
É feita a correção da atividade de casa;
A docente realiza uma atividade na sala;
Após a atividade os alunos vão para o recreio;
Após o recreio, todos voltam e copiam a atividade para casa.

O que se observou foi que a rotina da sala de aula não acompanhava as dificuldades dos alunos, a docente não buscava fazer uma prática pedagógica mais condizente com a realidade da turma. Percebemos que as atividades seguiam uma rotina pré-estabelecida para todos os alunos. Não verificamos atividades que procurassem atender as necessidades dos alunos para um avanço no grau de escrita em que se encontravam. A heterogeneidade não era contemplada nas atividades. Isso nos leva a refletir sobre isto ser dos grandes problemas que levam ao analfabetismo, pois se as dificuldades dos alunos não são trabalhadas de forma adequada, eles provavelmente não avançarão, logo muitos finalizarão o 3º. Ano sem o domínio do SEA.

#### *4.2 NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS*

A partir do que foi exposto ao longo do estudo, foi feita uma análise da escrita, trazendo o recorte das escritas feitas pelos alunos do 3º ano do Ensino

Fundamental I. O que foi coletado serviu como um instrumento para identificar o nível de escrita em que esses alunos se encontram.

Para fazer esse diagnóstico, elaboramos uma atividade utilizando o gênero textual bilhete, que é um texto muito utilizado no dia a dia, e de maneira bastante informal, contendo mensagens simples e rápidas, mas com a finalidade de informar algo de maneira direta, como um convite, um aviso ou, como no caso da atividade proposta, pode ser utilizado, também, como uma forma de pedir desculpas ou apenas agradecer.

Esta atividade trouxe embasamento para este estudo, pois foi verificado que nesta turma havia uma grande heterogeneidade de lectoescrita, e foi a partir disso que chegamos a outra análise, que é de como essa heterogeneidade impacta a prática docente e como ela lida com essa heterogeneidade.

O trabalho foi realizado em uma turma de 30 alunos, na qual somente 24 frequentavam as aulas e participaram desta atividade. Antes de aplicar a atividade, foi explicado para eles o porquê de estar realizando este trabalho.

Como tínhamos que ler o texto de “João e o Pé de Feijão” para poder fazer a atividade, foi proposto que cada um lesse uma parte, mas muitos mostraram resistência quanto a isso, acreditamos que muitos não quiseram ler por terem dificuldade. Outros pediram para a pesquisadora ler porque achavam melhor do que ouvir a voz dos outros alunos, e só uma aluna pediu para realizar a leitura. Como queríamos a participação de alguns e só uma quis, decidimos ler e eles foram acompanhando. Lemos fazendo uma interpretação, para que eles prestassem bastante atenção ao texto.

Ao final da leitura, eles disseram o que acharam da história, contaram relatos de leituras anteriores e informaram que já conheciam a história. Por fim, explicou-se a atividade diagnóstica e foi pedido para que eles fizessem de lápis porque assim, caso escrevessem algo e não gostassem, eles poderiam apagar.

Durante a realização da escrita muitos pediram para escrever o bilhete no quadro para que, a partir daí, eles só copiassem. Foi informado que cada um devia escrever um bilhete da forma que quisesse e soubesse, e aí surgiram as dificuldades, muitos precisaram abrir o caderno para olhar como se escrevia o seu nome, e só foi permitido que olhassem isso. Impacta perceber que alguns alunos nem o nome deles sabiam, pois era o mínimo que eu esperava que eles soubessem, porém, a docente viu

e tratou como um caso comum, e me disse que eles ainda estavam aprendendo o nome deles.

Muitos perguntaram como escrevia uma determinada palavra e foi solicitado para escreverem do jeito que sabiam.

Apresentamos a seguir a análise da escrita desses alunos, mostrando o nível de aprendizagem em que eles se encontravam e as dificuldades que eles apresentaram.

### 5.2.1 ANÁLISE DOS DADOS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A seguir serão apresentados, então, exemplos das escritas dos alunos conforme o nível em que se encontram.

#### a) Pré-silábico:

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

João te  
 desculpas  
 e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

Jião te \*O restante da frase está ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

O  
 desculpas  
 e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

O \*O restante da frase está ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

Antoni da m...  
 ramim...  
 mt...  
 mt...

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

Alv...  
 r...  
 l...  
 t...

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

tel...  
 r...  
 r...  
 r...

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Bol: - DURA. -*

---

---

---

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*o bilhete de João para a mãe dele*

---

---

---

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*o bilhete de João para a mãe dele*

---

---

---

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Antiarra mata sendo que o gigante fofinho  
laurela para fado quando a mãe escreve  
suave para gente e para  
Coba para joão para tal doal*

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*João te*

Jião te \*O restante da frase está ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*o meu nome é João*

O \*parte da frase ilegível João

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Muito obrigado João e a sua mãe por me ajudar a escrever este bilhete.*

\*Escrita ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Muito obrigado João e a sua mãe por me ajudar a escrever este bilhete.*

Midequpa

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*DIQUPAPUROBA CUMUDA MUFEDIDIOHO*

DIQUPAPUROBA \*O restante da frase está ilegível.

É notório que nessas escritas os alunos não fazem a correspondência letra-som, mas já têm a noção de que só podem utilizar letras. Muitos escreveram as letras sem se preocupar com o seu significado e sem se preocupar com o seu valor sonoro. Para alguns desses alunos, a escrita só é possível se tiver muitas letras no papel e elas precisam ser variadas, mas nas duas últimas escritas, os alunos já começam a entender o valor sonoro das letras.

Segundo Ferreiro (1989), esses alunos já não faziam mais o uso de garatujas ou desenhos, pois, como pode ser percebido, eles já faziam o reconhecimento das letras, principalmente as que estavam presentes no nome deles, fazendo uso disso como uma tentativa de escrever outras palavras. O que ocorre é que alguns deles reproduziram palavras e frases sem sentido. As escritas das palavras são muito semelhantes, mas percebeu-se que os alunos faziam a diferenciação entre elas, pois já sabiam a intenção do sistema de escrita. Percebe-se, também, que eles escreviam de forma ilegível, mas todos utilizaram a letra cursiva e escreveram da esquerda para a direita.

Esses alunos participavam de um programa da prefeitura, que funciona como um reforço de leitura e escrita, para os alunos que têm dificuldades, sendo retirados da sala durante um período, e em outra sala outra docente realizava com eles atividades, para ajudá-los a melhorar o domínio da lectoescrita. Porém, muitos desses alunos já estavam repetindo o 3º ano pela terceira vez e, conforme a docente, ao longo dos anos letivos as dificuldades desses alunos não mudaram.

b) Nível alfabético:

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

João e o Pé de Feilao?  
Toao?

João e o Pe de Feilao? Toao?
---------------------------------

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

Famelha De João descupa

Famelha De João descupa

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

João e Pé de Feijão  
me desculpa

João e Pé de Feijão  
Me desculpa

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

pofvo mim perdoi eu te ajudo a  
cater ajente dividir as moedas

pofvo mim perdoi eu te ajudo a  
cater ajente dividir as moedas

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

Midisculpa João Não queria robar a sua família

Midisculpa João Não queria robar a sua família.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

O gigante pediu desculpa

O gigante pediu desculpa.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

desculpe João e mãe me perdoe por ter roubado suas moedas de ouro quem ser meus amigos \*O restante da frase está ilegível.

desculpe João e mãe me perdoe por ter roubado suas moedas de ouro quem ser meus amigos \*O restante da frase está ilegível.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Midiscupa Gigante eu nunca mais vou fase \*palavra ilegível  
mais você tem que aprender a não robar o dinheiro do sotros.*

Midiscupa Gigante eu nunca mais vou fase \*palavra ilegível  
Mais você tem que aprender a não robar o dinheiro do sotros.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Discupa meu amigo João e sua mãe aceita se meu amigo você me  
meu amigo aceita me discupe por eu roubar suas  
muedas de ouro você mim perdoa.*

Discupa meu amigo João e sua mãe aceita se meu amigo você me  
discupa por eu roubar suas muedas de ouro você mim perdoa.

No conto de fadas João e o Pé de Feijão, no passado o Gigante roubou João e a sua mãe, mas agora ele está arrependido. Então para ajudar o Gigante, vamos escrever um bilhete pedindo desculpas a João e a sua mãe e propondo a eles que a partir de agora eles se tornem amigos.

*Me desculpe por robar sua familia  
vou te dar uma parte do mel di-  
nheiro para que possa comer mais  
que ser mel amigo? desculpi-me.*

Me desculpe por robar sua familia vou te dar uma parte do  
dinheiro para que possa comer mais que ser mel amigo? desculpi-me.

Grande parte desses alunos já fazia a relação entre a letra e o som, já compreendia o Sistema de Escrita Alfabética, mas ainda apresentava alguns erros: como esquecer algumas letras ou escrever algumas palavras de maneira incorreta, apresentando problemas de ortografia.

Durante o período de observação e durante a aplicação da atividade, percebemos que esses alunos eram os mais participativos da sala de aula, não

apresentando grandes dificuldades na leitura, e com isso eram os mais solicitados pela docente para lerem as atividades ou algum trecho de alguma história.

Para uma melhor visualização dos níveis encontrados, o quadro abaixo traz a quantidade de alunos em cada nível.

**Quadro 2** – Nível de lectoescrita

Nível	Alunos
Pré-silábico	12
Silábico	0
Silábico – alfabético	0
Alfabético	12

Quadro preparado pela pesquisadora Laila Verena Rocha de Jesus

Ao fim desta análise, é possível perceber um grande número de alunos que ainda está no nível pré-silábico e, apesar de todos os alunos terem feito a atividade, grande parte deles demonstrou não ter o domínio da escrita alfabética ainda.

#### 4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Logo no início da observação, percebemos que alguns alunos saíam da sala de aula e iam para uma outra, que é chamada por todos como um “reforço” para os alunos que apresentam dificuldade de leitura e escrita. Esse “reforço” é um programa da Prefeitura Municipal de Salvador e se chama PAAP (Programa de Apoio a Aprendizagem). Nesse programa, uma estudante de pedagogia, que é enviada para a escola, tem em torno de 1h30m para trabalhar as dificuldades dos alunos.

Então, como início de conversa com a docente, perguntamos:

**– O que você acha do reforço?**

Eu acredito que é uma alternativa para sanar o déficit, mas não é algo que dê resultados 100%, já que alguns alunos não conseguem alcançar o objetivo. Como é um programa voltado para a alfabetização, ele só prioriza a aprendizagem da leitura e da escrita, mas mesmo assim, acho que é uma alternativa válida para buscar recuperar a base alfabética desses alunos que apresentam dificuldade (DOCENTE REGENTE, 2016).

Não acreditamos que o reforço seja uma alternativa da forma como verificamos ser realizado, pois, apesar de ter como objetivo levar os alunos com dificuldades à alfabetização, acreditamos que, nesta turma, não estava atingindo o objetivo esperado. Chamou-nos a atenção o grande número de alunos que iam para o reforço e o fato de que essa retirada deles da sala poderia prejudicar o seu processo de

aprendizagem dos conteúdos que eram trabalhados em sala. Com base nisso, veio outro questionamento sobre o reforço:

**– Essa saída deles da sala de aula gera uma quebra no processo de aprendizagem dos conteúdos que são trabalhados na sala de aula?**

Existe sim uma perda por eles não estarem na sala de aula, mas ao mesmo tempo é um ganho, pois pelo fato de eles terem dificuldade de leitura e escrita, muitos quando estão na sala de aula não compreendem os assuntos que são trabalhados e saindo para o reforço, eles têm a oportunidade de aprimorar o seu nível de leitura e escrita (DOCENTE REGENTE, 2016).

Como podemos perceber, é esperado que os alunos com dificuldades em lectoescrita melhorem com o reforço, e para ter uma melhor visão sobre esses resultados, perguntamos como ela fazia a sua avaliação:

**– Como você avalia esses alunos com diferentes níveis de aprendizagem?**

As avaliações são processuais e diárias, elas ocorrem durante cada atividade realizada na sala de aula (DOCENTE REGENTE, 2016).

O ato de avaliar os alunos é um fator importantíssimo para o desenvolvimento das aprendizagens, e sabendo-se que a avaliação ocorre durante todo o andamento das aulas, o planejamento da docente é de suma importância para que os alunos alcancem os resultados esperados.

Com isso, foi questionado à docente:

**– O seu planejamento é feito de acordo com a heterogeneidade da turma?**

Tento contemplar a heterogeneidade da turma, seguindo o caderno pedagógico que é fornecido pela Prefeitura, este caderno pertence ao programa “Nossa rede” e ele no orienta como trabalhar com esses alunos (DOCENTE REGENTE, 2016).

Ao longo da observação, realmente percebemos que a docente trabalha bastante com este caderno de atividades (do “Nossa rede”), que é um programa que foi elaborado pela prefeitura em conjunto com os professores, coordenadores e gestores da Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando construir um material didático que estivesse o mais próximo possível da realidade das escolas, porém ela não trabalhava a heterogeneidade da turma. A falta de atividades que levem em conta a heterogeneidade de lectoescrita, efetivamente, é um grande problema, pois como os

alunos vão avançar se não tiverem atividades para levá-los ao domínio do sistema de escrita alfabética?

Como o caderno de atividades do “Nossa Rede” era utilizado em conjunto com o livro didático da escola, perguntamos à docente:

– **Você considera o material didático compatível com as necessidades dos alunos?**

Considero caso todos os alunos fossem alfabéticos, mas como existe a heterogeneidade da turma, eu busco dentro das atividades que são propostas pelo livro, contemplar todos os alunos que ainda não conseguiram atingir o nível esperado de leitura e escrita (DOCENTE REGENTE, 2016).

Porém, durante a observação, notamos que as atividades eram iguais para todos, e aí voltamos à fala da docente logo acima, quando ela diz que alguns alunos quando estavam na sala não compreendiam os assuntos que eram trabalhados, pois um dos momentos em que presenciamos isso foi quando ela realizava com eles uma das atividades do livro didático, ou seja, parece haver um hiato entre a fala da docente e o que observamos. Isso nos leva a refletir sobre a formação do professor, pois identificamos dificuldade de a professora perceber que o seu trabalho não estava indo ao encontro de atividades que realmente trabalhassem as dificuldade de lectoescrita dos alunos, o que mostra falhas no processo de ensino-aprendizagem que podem ser muito prejudiciais aos alunos.

Tendo em vista que a turma apresenta uma heterogeneidade significativa de lectoescrita, questionamos:

– **Qual o impacto da heterogeneidade de lectoescrita na sua prática docente?**

Tem um grande impacto, pois eu esperava uma turma de 3º ano alfabética e trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem é um grande desafio, ainda mais que precisamos trabalhar outras disciplinas como matemática e história, de uma maneira em que, a leitura seja um dos focos principais. Outro grande problema é que esses alunos do 3º ano, muitas vezes, já estão repetindo pela terceira vez e alguns já estão com 14 ou 15 anos, o que nos leva a pensar que muitas vezes o problema de aprendizagem desses alunos vai muito além do ambiente da escola, e aí só o papel do docente de ensinar não basta (DOCENTE REGENTE, 2016).

A docente já trabalhava há 4 anos na rede municipal e a sua fala retrata bastante a realidade das escolas municipais de Salvador. Porém, para poder trabalhar de forma coerente, tendo em vista a heterogeneidade da turma, a docente necessita criar novas estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades dos

alunos, levando em consideração o conhecimento prévio deles, o nível em que se encontram.

– **Quais estratégias que você utiliza para atender a heterogeneidade dos alunos?**

Eu utilizo a leitura compartilhada, em dupla, roda de leitura, leitura individual e lista de palavras, sendo que essas atividades tem como finalidade contemplar todos os alunos e através delas eu consigo perceber em que nível de leitura e escrita esse alunos se encontram. Porém essas aprendizagens acabam sendo um pouco prejudicadas, pois hoje o professor regente passa menos tempo em sala de aula, porque agora é obrigatório que os alunos da rede municipal tenham aulas também de artes, educação física, língua estrangeira e tem a p2 (DOCENTE REGENTE, 2016).

Durante a observação, não presenciamos a realização de nenhuma dessas atividades listadas acima pela docente. Sobre o fato de que os professores passam menos tempo em sala de aula, isso se deve ao fato de que eles conquistaram o direito a um dia de reserva, pois precisam utilizar uma parte do seu tempo de trabalho para se dedicar ao seu planejamento.

Tendo em vista todo esse contexto escolar, perguntamos:

– **Nesse contexto em que vive, como você se vê enquanto alfabetizadora?**

Para mim, até o 5º ano, nós pedagogas ainda seremos alfabetizadoras, então, na minha concepção você nunca deixa de alfabetizar, pois dificilmente iremos encontrar uma turma homogênea, porém eu sempre trabalho essa heterogeneidade, sem deixar de lado o contexto de onde esse aluno veio e sem deixar de lado o fato de que eu ainda acredito na educação (DOCENTE REGENTE, 2016).

Por último, perguntamos:

– **O que você espera conseguir com esses alunos até o final do ano letivo?**

Eu espero que eles possam avançar dentro do repertório de habilidades que eles têm, pois, muitas vezes, as habilidades que queremos que eles alcancem, nem sempre é a condizente com o que eles sabem. Eles escrevem, mas para a sociedade o modo de escrita deles não está correta, pois para o mundo um sujeito só é alfabetizado, se ele souber ler e escrever corretamente. O que eu espero é que boa parte da turma consiga chegar ao 4º ano com uma boa base alfabética (DOCENTE, REGENTE, 2016).

É pertinente a fala da docente, mas pelo que foi visto na análise da atividade que foi feita com os alunos, muitos não conseguirão passar para o 4º ano.

Com base no que foi observado, na atividade que foi realizada e na entrevista com a docente, foi possível verificar que a fala da professora não é condizente com o que ocorre na sala de aula. Ainda falta uma maior atenção aos alunos que apresentam dificuldades em lectoescrita, pois grande parte da turma encontra-se no nível pré-silábico. A falta de ações por parte da docente pareceu estar refletindo na aprendizagem dos alunos e foi constatado que alguns ainda sequer escreviam o nome. Diante do contexto analisado, causa inquietação perceber que grande parte da turma podia não conseguir prosseguir, alcançando outra série no próximo ano, ou, ainda, seguir com tantas dificuldades.

## CONCLUSÃO

Através da análise da observação, da escrita dos alunos e da entrevista com a professora, este estudo buscou compreender como a docente lidava com a heterogeneidade dos diferentes níveis de aprendizagem da lectoescrita no 3º. Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Salvador.

O modo como a docente lidava com a heterogeneidade de lectoescrita da turma foi evidenciado na análise da observação que foi feita na sala de aula e na análise da entrevista. Com base nesses dois instrumentos, foi possível perceber como a docente avalia e conduz a turma, tendo sempre atento o olhar observador sobre as práticas adotadas. Foi possível perceber durante a observação e durante a entrevista que a fala da docente não condiz com o que é feito na sala de aula. Isso pode ser afirmado, pois, durante a observação, a docente não fez uso de nenhuma das estratégias que foram apontadas na entrevista, tendo somente a ressalva do “reforço” que os alunos com dificuldades em lectoescrita fazem fora da sala de aula.

Em relação ao nível de escrita que os alunos dessa turma apresentavam, a atividade diagnóstica mostrou que uma grande parte da turma ainda estava no nível pré-silábico, muitos não sabiam escrever o seu nome sem olhar o caderno, mas todos, da sua maneira, fizeram a atividade diagnóstica proposta. Isso demonstra que seria preciso uma maior intervenção da docente, apesar de, na sua fala, ela afirmar que busca meios para trabalhar essa heterogeneidade. A turma necessitava de um atendimento diferenciado de forma a dar conta da heterogeneidade em lectoescrita, o que não verificamos por parte da docente.

Diante do que foi analisado neste estudo, foi possível compreender que, apesar dos avanços teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, ainda vemos e veremos turmas chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental I com grande dificuldade de aprendizagem, pois até conseguir chegar a uma prática pedagógica que contemple efetivamente as necessidades heterogêneas da turma de forma abrangente, pelo que este estudo mostrou, tem-se ainda um longo caminho de conscientização desse processo pelo docente assim como de revisão da estrutura escolar para lidar com as dificuldades dos alunos.

É importante salientar que este estudo, desenvolvido no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Educação e Linguagem (GEEL) do Departamento de Educação – Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, apresenta dados que sinalizam uma preocupação contemporânea com a formação dos professores. Como foi possível verificar, há um descompasso entre o que a professora acredita estar fazendo e o que faz, ou seja, a sua prática não condiz com a sua fala, o que leva a percebermos que os alunos da turma analisada não estavam tendo atividades preparadas para, de fato, levá-los a avançar na lectoescrita.

Ainda, ao vivenciar esta heterogeneidade de lectoescrita, foi percebido que tal problemática abre leques para outros questionamentos, tanto sobre o histórico dos alunos que não conseguem avançar de ano, quanto sobre o fato de eles não conseguirem ter uma aprendizagem significativa. Nessa direção, podemos nos questionar sobre a formação dos docentes para lidar com a heterogeneidade da turma e, também, analisar como esses educadores se veem dentro do sistema de ensino proposto pelo município, dentre outras questões.

Toda a discussão posta com o foco de verificar a heterogeneidade e tentar entender melhor a prática docente nesse contexto mostra que são necessárias ações efetivas em sala de aula, considerando a singularidade dos alunos, de forma que as práticas adotadas para resolver os problemas na alfabetização sejam analisadas, revistas e postas em ação para, assim, ocorrer uma prática de ensino-aprendizagem significativa e efetiva no ciclo de alfabetização.

## **Referências**

ARAÚJO, Maria de Jesus Vasconcelos; AMORIM, Roseane Maria. Formação continuada e prática pedagógica dos (das) professores (as): desafios e perspectiva

para um novo tempo. In: **Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades**. Recife: Série Educação e Cidade. Volume 8, 2008.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: em sala de aula e a diversificação de atividades: ano 03, unidade 07. Brasília: MEC, SEB A heterogeneidade, 2012. Acesso em: 05 jul 2016.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

CUNHA, Isabella Bilecki. **A postura docente e os ciclos de aprendizagem em São Paulo**. Jornal de políticas educacionais, Paraná, 2007.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artes Medicas, 1989.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes.; ALBUQUERQUE, Eliana B.; LEAL, Telma F. (Org.) **Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SALVADOR, **Nossa rede**: projeto pedagógico de Salvador. Disponível em: <<http://nossarede.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em 31 de ago 2016.

SILVA, Nyanne Nayara Torres. **Práticas de alfabetização de professores participantes do programa “Alfa e Beto” na cidade de Caruaru – PE**. Anais do IV EPEPE – Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2012, Caruaru.

VENESKI, Richard L. In. HARRIS, Theodore L., HODGES, Richard E. **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Tradução Beatriz Viégaz – Faria. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

Recebido em 1º de julho de 2019.

Aceito em 23 de agosto de 2019.