



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA ROCHA MATOS PINTO

**AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO HETEROGÊNEO DA
SALA DE AULA**

**FORTALEZA
2025**

DÉBORA ROCHA MATOS PINTO

AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO HETEROGÊNEO DA SALA
DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P727p Pinto, Débora Rocha Matos.

As práticas de ensino da escrita de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto heterogêneo de sala de aula / Débora Rocha Matos Pinto. – 2025.

164 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes .

1. Práticas pedagógicas. 2. Heterogeneidade. 3. Escrita. I. Título.

CDD 370

DÉBORA ROCHA MATOS PINTO

AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA DE PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO HETEROGÊNEO DA SALA
DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes

Aprovado em: 28/05/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha avó, Maria Luiza, que esteve ao meu lado durante a escrita das páginas da minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer! Acredito que, quando chega essa parte do trabalho, é porque ele chegou ao fim, e, ironicamente, é uma das primeiras partes da leitura e a última a ser escrita.

Ao pensar no que escrever e em quem fez parte desse percurso chamado mestrado, me vem à mente um filme, de todos que se envolveram direta ou indiretamente, que estiveram comigo ao longo dessa jornada.

O primeiro agradecimento, sem dúvidas, vai para Deus. Definitivamente, precisei de fé e força divina para passar por essa trajetória, que foi muito boa e abençoada, mas nem por isso posso dizer que foi fácil.

Aos meus pais, Mário e Socorro Ângela, que sonharam comigo e me deram a força e o apoio de que eu precisava. Eles nunca deixaram de apoiar meus sonhos e desejos, e, mesmo nos momentos de medo e insegurança, eles estavam do meu lado dando o suporte e o incentivo de que eu precisava.

À minha tia Tereza Glaucia, que é como uma mãe para mim em todos os aspectos, sempre me apoiando, incentivando e, principalmente, chamando atenção quando necessário. Sua dedicação ao trabalho e seu amor ao que faz como docente me servem de incentivo e inspiração para seguir essa jornada acadêmica, que é cheia de desafios, mas que também possui seus bons momentos.

À minha irmã Lara, que cuidava de mim ao ouvir minhas angústias e meus desabafos, dizendo palavras de incentivo e aguentando meus momentos de mau humor ou total distração. Mas ela se manteve compreensiva e cuidou de mim ao longo dessa jornada, sempre torcendo pelo meu sucesso.

Ao meu avô Lourival e ao tio Zé, que não estão mais entre nós, mas que sonharam que um dia eu chegaria ao lugar em que estou hoje. Meu avô sempre quis que eu fosse “Doutora”, como ele dizia (era no sentido de médica, mas acho que ser mestre em educação também lhe deixaria feliz e um pouco mais perto de ser “Doutora”). E tio Zé, que inúmeras vezes me levou ou me buscou nas aulas, sempre apoiando e incentivando meus estudos.

À minha querida orientadora, professora Dra. Adriana Limaverde, que acreditou em mim desde a graduação, quando fui sua bolsista de iniciação científica e agora orientanda na pós-graduação. O mestrado só se tornou realidade porque ela

acreditou em mim antes mesmo que eu acreditasse que conseguiria; só estou aqui hoje na pós-graduação pela oportunidade que ela me deu. Muito do que sou e aprendi devo ao apoio e ao incentivo que me foram dados por ela.

Ao professor Dr. Dieb, que me acompanhou na graduação em algumas disciplinas e me ensinou tanto sobre pesquisa. Na pós-graduação, ele continuou sendo uma parte importante do meu aprendizado, e ter feito estágio e docência com ele foi um verdadeiro presente, umas das experiências mais ricas que vivenciei no mestrado.

À professora Dra. Telma Leal, meu mais sincero agradecimento por aceitar avaliar meu trabalho, por ser uma inspiração como professora e pesquisadora, pelos seus trabalhos que se tornaram referência para a minha escrita.

Ao Grupo LER, que é composto por mulheres fortes, inteligentes e incríveis, que com o tempo se tornaram, além de colegas de estudo, amigas de verdade, apoiando e se fazendo presentes nos momentos bons e ruins da minha vida. Vocês são incríveis e nos tornamos uma família ao longo dessa jornada.

Às minhas queridas amigas Sabrina e Yasmin, que estão na minha vida desde a graduação, que ingressaram no mestrado junto comigo e partilhamos nossos medos, angústias e os sacrifícios dessa jornada acadêmica. Sem o acolhimento e o carinho de vocês, as dificuldades teriam sido maiores. Obrigada por estarem ao meu lado em todo o caminho!

Às professoras Roseira Esperançosa, Clarice e Lilian, que participaram da pesquisa e deram vida ao meu trabalho. Sou grata pela disponibilidade, pelo acolhimento e pela confiança em todo o processo. Vocês são professoras incríveis e fazem a diferença na vida dos seus estudantes.

Às minhas tias, aos meus primos, e aos meus professores da graduação e da pós-graduação e amigos queridos, meus mais sinceros agradecimentos pelo apoio que me deram ao longo da minha vida e formação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que me foi concedida, fornecendo os recursos necessários para custear a minha pesquisa e permanência no mestrado.

RESUMO

Esta dissertação buscou investigar as práticas de ensino da escrita – estratégias de ensino, atividades propostas e instrumentos avaliativos – propostas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula de duas escolas públicas de Fortaleza. O aporte teórico apoiou-se nas contribuições de Morais (2012), Zabala (2014), Franco (2016) e Leal e Pessoa (2023) no que se refere às práticas pedagógicas, à heterogeneidade e à língua escrita. A abordagem metodológica diz respeito a uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Contou-se com a participação de três professoras que lecionam em turmas de 3º ano, em duas escolas públicas da rede municipal de Fortaleza-CE. Os dados foram construídos por meio de observações em sala de aula, análise do planejamento das professoras e realização de uma entrevista com elas. Os resultados foram organizados e analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados evidenciaram oscilações nas práticas das professoras quanto ao atendimento à heterogeneidade de suas turmas, tanto no que realizam com as crianças quanto em seus discursos. Evidenciaram-se dificuldades de atendimento às demandas específicas das crianças e na inclusão daquelas que possuem algum diagnóstico. Os dados ainda revelam a ausência de um objetivo claro quanto ao uso dos instrumentos avaliativos que proporcionem a evolução da escrita das crianças. Conclui-se que há necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, que mobilize a aprendizagem não só dos aspectos teóricos, mas dos aspectos práticos do cotidiano escolar. Destacou-se a importância de se promover momentos de discussão e reflexão das dificuldades enfrentadas em sala de aula, com a finalidade de proporcionar a construção de uma prática que atenda às demandas individuais e coletivas das crianças, a fim de incluir todas no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; heterogeneidade; escrita.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the writing instruction practices implemented by teachers in the early years of elementary education within the heterogeneous classroom context of two public schools in Fortaleza, Brazil. The study focused on the teaching strategies, proposed activities, and assessment tools used by three third-grade teachers to address the diverse needs of their students. The theoretical framework drew on the contributions of Morais (2012), Zabala (2014), Franco (2016), and Leal and Pessoa (2023), emphasizing pedagogical practices, heterogeneity, and written language. An exploratory qualitative approach was adopted, with data collected through classroom observations, lesson plan analysis, and individual interviews with the participating teachers. The data were organized and analyzed using Discursive Textual Analysis (DTA). Findings revealed significant variations in how teachers addressed classroom heterogeneity, both in their interactions with students and in their instructional discourse. The study also identified challenges in meeting the specific needs of students, particularly those with diagnosed conditions, and a lack of clear objectives in using assessment tools to support students' writing development. The research highlights the need for ongoing professional development, whether in initial or continuing teacher training, focusing not only on theoretical knowledge but also on practical classroom strategies. The study underscores the importance of creating opportunities for dialogue and reflection on classroom challenges, promoting teaching practices that address the diverse individual and collective learning needs of all students, thereby fostering a more inclusive educational environment.

Keywords: pedagogical practices; heterogeneity; writing.

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – Sala de aula da professora Roseira Esperançosa.....	78
Imagen 2 – Sala de aula da professora Clarice.....	80
Imagen 3 – Sala de aula da professora Lilian	81
Imagen 4 – Livros usados pela professora Roseira Esperançosa.....	86
Imagen 5 – Livros usados pelas professoras Clarice e Lilian.....	87
Imagen 6 – Atividade sobre pronomes pessoais realizada na lousa	98
Imagen 7 – Atividade sobre cartaz publicitário	100
Imagen 8 – Atividade de construção de um cartaz.....	101
Imagen 9 – Atividade sobre a história contada.....	106
Imagen 10 – Cartaz com a temática sobre a inclusão.....	107
Imagen 11 – Atividades diferentes propostas pela professora Roseira.....	109
Imagen 12 – Atividade diferente proposta a criança com Autismo	110
Imagen 13 – Atividade diferente proposta pela professora Lilian	111
Imagen 14 – Bilhete produzido por algumas crianças da turma da professora Roseira Esperançosa	117
Imagen 15 – Escrita do nome da pesquisadora de duas maneiras diferentes	118
Imagen 16 – Atividade de produção textual: gênero relato pessoal	120
Imagen 17 – Explicações sobre a atividade de produção textual	120
Imagen 18 – Ditado de palavras.....	127
Imagen 19 – Atividade diferente proposta pela professora Lilian	129
Imagen 20 – Palavras usadas no ditado pela professora Lilian	131
Imagen 21 – Teste das quatro palavras e uma frase utilizado pelas professoras Clarice e Lillian	135
Imagen 22 – Teste das quatro palavras e uma frase utilizado pela professora Roseira Esperançosa	136
Imagen 23 – Modelo da prova usada pelas professoras Clarice e Lilian	142
Imagen 24 – Modelo de avaliação diferente proposta pelas professoras Clarice e Lilian.....	145
Imagen 25 – Simulado realizado pela professora Roseira	147

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Resultado das buscas na BTDT com os descritores associados25

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Achados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	26
Quadro 2 – Perfil das professoras	76
Quadro 3 – Observações dos planejamentos das professoras	82
Quadro 4 – Observações em sala de aula	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONTI	Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria
COVID 19	Doença do Coronavírus 19
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPU Virtual	Sistema de Protocolo Único da Prefeitura de Fortaleza
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 Estado da arte.....	23
<i>2.1.1 Categorização das teses e dissertações</i>	27
2.2 A prática pedagógica de ensino da escrita com atenção à heterogeneidade da sala de aula	43
<i>2.2.1 Organização das práticas pedagógicas</i>	44
<i>2.2.2 Heterogeneidade em sala de aula</i>	57
<i>2.2.3 Ensino da escrita em sala de aula</i>	61
3 TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO	68
3.1 Lócus da pesquisa	69
3.2 Participantes da pesquisa	75
3.3 Caracterizando as escolas e as turmas.....	77
3.4 Procedimentos e instrumentos	81
<i>3.4.1 Instrumentos usados na pesquisa de campo</i>	89
3.5 Análise textual discursiva	90
4 “TIA, QUEM NÃO SABE LER E ESCREVER FAZ O QUÊ?”: entre as práticas pedagógicas e a heterogeneidade da sala de aula.....	93
4.1 As atividades de escrita e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula	94
<i>4.1.1 Estratégias com base no uso de material pedagógico e na organização social da sala de aula.....</i>	95
<i>4.1.2 Estratégias para a produção textual.....</i>	115
<i>4.1.3 Atividades com escrita de palavras: o uso do ditado</i>	124
4.2 O uso de instrumentos avaliativos em sala de aula.....	132

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
.....	160
APÊNDICE B – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A PROFESSORA	162
APÊNDICE C – ROTEIRO NORTEADOR DE ANÁLISE DOCUMENTAL	
(PLANEJAMENTO)	163
APÊNDICE D – ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA	163

1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos ambientes mais ricos para se realizar uma pesquisa, tendo em vista que as possibilidades de investigação são as mais variadas, perpassando pelas diferentes etapas do ensino, indo da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, do trabalho realizado pelo coordenador ao atendimento educacional especializado, dos estudantes às suas famílias. As possibilidades de estudo são diversas e cabe ao pesquisador escolher aquela que lhe desperta maior interesse.

Nessa perspectiva, com o vasto leque de possibilidades de investigação dentro de uma instituição de ensino, a presente pesquisa investigou sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no processo de escrita de seus estudantes. A partir desta proposta de tema, há uma perspectiva inclusiva dos processos que ocorrem em sala de aula, por isso, optamos pela heterogeneidade, a fim de entender como o professor alinha sua prática, a partir das especificidades das crianças.

A instituição escolar é permeada por diferentes heterogeneidades. Reconhecer essa realidade ajuda o discente a pensar em estratégias para lidar com ela, de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes (Leal; Pessoa, 2023). Nela, encontram-se pessoas de diferentes classes sociais, interesses, crenças, todas compartilhando o mesmo ambiente, distante de qualquer uniformidade e em busca (teoricamente) do mesmo objetivo, que é o alcance intelectual. Um dos principais personagens a compor esse lugar é o professor, responsável por ensinar parte do que se aprende nesse espaço, tendo em vista que as crianças já possuem seus conhecimentos prévios, tornando a escola só mais um local onde elas adquirirão novas experiências.

Incluir todas as pessoas em um mesmo lugar e garantir que elas aprendam, sem dúvidas, é um grande desafio para um docente, pois cada criança aprende à sua maneira, e conseguir contemplar todos em sua prática não é tarefa fácil nem pode acontecer de qualquer maneira. É necessário planejamento e momentos de interação entre professor e criança para o estabelecimento de um vínculo e para que o docente possa conhecer as suas demandas. Além disso, quando se trata de inclusão, não é apenas garantir “o acesso, mas a permanência e

prosseguimento do estudo" (Mantoan, 2006, p.25), independente da diferença apresentada pela criança.

Os aspectos mencionados sobre a instituição escolar, as possibilidades de pesquisa e mesmo as questões inclusivas serviram de motivação para esta pesquisa. No entanto, um caminho foi percorrido para chegar até este trabalho. Esta jornada se inicia no ano de 2017. As primeiras experiências e os primeiros contatos com as questões que envolvem a inclusão são despertados em mim durante a graduação, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC). O curso possui uma matriz curricular com disciplinas que abordam diferentes áreas, permitindo escolher aquelas que mais se alinham aos interesses do graduando. As disciplinas de Psicopedagogia, Educação Especial, Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa no Ciclo de Alfabetização proporcionaram a aprendizagem teórica sobre a heterogeneidade do espaço escolar, principalmente, a última, pois nela foi proposto o planejamento de sequências didáticas, a partir de salas de aulas reais, respeitando as necessidades de cada estudante. Estas disciplinas trouxeram grande impacto para nós, graduandos, por despertar nosso olhar, como futuros professores, sobre as diferenças da sala de aula e como promover a aprendizagem respeitando suas particularidades.

Ainda na faculdade, houve a vivência como bolsista de iniciação científica que me proporcionou o contato com novos assuntos a serem estudados, voltados para leitura e escrita, deficiência intelectual e práticas pedagógicas. Temáticas novas, pois as leituras sobre deficiência intelectual eram novidades, e os únicos conhecimentos adquiridos sobre o processo de alfabetização vinham da disciplina já cursada *Alfabetização e Letramento*, que contemplava a matriz curricular obrigatória do curso de Pedagogia, fornecendo a nós, estudantes, uma perspectiva geral sobre esse assunto.

A vivência como bolsista me permitiu um contato teoricamente mais próximo com o assunto deste trabalho, no entanto, sempre havia o questionamento e a necessidade de entender como a teoria acontecia na prática. Em busca de entender como se dava esse processo no exercício da profissão, após o recebimento do título de graduada em Pedagogia, ingressei na Prefeitura de Fortaleza como professora substituta, lecionando em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, por cinco meses.

Durante esse período em sala de aula, foi possível experienciar a vivência da teoria na prática, que poucas vezes foi proporcionada ao longo da graduação (só acontecia em situações pontuais para trabalhos das disciplinas; sempre nós, graduandos, como observadores do processo de ensino, nunca na posição de docente). Somente ao entrar em sala, no papel de professora, é que muitas coisas passaram a ter sentido – por exemplo, lidar com uma turma real com todos os seus desafios – e foi possível sentir as fragilidades pessoais como docente. Sem dúvidas, lidar com as diferenças da sala foi o maior desafio.

Um dos aspectos que mais via fragilidade no trabalho realizado enquanto docente, e que era fonte de grande preocupação, e às vezes até de angústia, era a heterogeneidade da sala de aula e como administrar todos os aspectos da prática de modo a incluir todos os estudantes nas propostas de ensino. Essa questão era impactada por conta do grande número de crianças em cada turma (as três turmas somavam em torno de 90 crianças, e cada uma possuía suas especificidades). Atender a essa demanda era desafiador, pois o trabalho como professor substituto não possui uma constância: os estudantes estavam no fim do semestre, e quando a docente responsável pela turma volta de sua licença, o trabalho do substituto é interrompido, assim, não é possível dar continuidade ao que foi começado. Criar laços com as crianças leva um tempo, e vários fatores implicam na qualidade do trabalho ofertado a elas.

Além da quantidade de crianças por turma, estávamos lidando com um grupo vindo de uma pandemia e que teve seu processo de alfabetização afetado, pois o período referente ao ciclo de alfabetização (1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental) foi prejudicado devido ao modelo remoto de ensino, impactando diretamente na leitura e na escrita dessas crianças.

De fato, tratava-se de um cenário marcado pela heterogeneidade, não só por conter crianças que possuíam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, mas por uma parte da turma estar alfabetizada e a outra em níveis variados de aquisição da língua escrita, formando um cenário cheio de desafios. Para uma professora recém-formada, lidar com uma prática que atenda a essas diferenças é assustador. Comigo não foi diferente.

No contexto apresentado, observam-se crianças que iniciam o 3º ano com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, seja por terem sido prejudicadas pelo ensino remoto, em decorrência da pandemia de COVID-19, ou por não terem

recebido a atenção de que precisavam durante o seu processo de alfabetização. Por essas razões ou outras, são crianças que precisavam de atenção em sala, para que se sentissem incluídas no processo de aprendizagem e pudessem crescer diante das suas dificuldades. O professor e, consequentemente, sua prática pedagógica têm papel importante no desenvolvimento dessas crianças.

Com base nos aspectos mencionados, esta pesquisa por objetivo analisar as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula. O interesse é fundamentado na ampliação dos estudos acadêmicos com foco nas práticas pedagógicas que visam à heterogeneidade da turma e como o professor consegue, através de sua prática, proporcionar a apropriação da língua escrita para os seus estudantes, tendo em vista as suas necessidades específicas.

Ao se pensar e falar que uma sala de aula é heterogênea, a princípio pode parecer algo inegável, mas ainda há uma visão de homogeneização do processo de ensino, evidenciado pelas expectativas de que todos cheguem ao fim do ano com os mesmos conhecimentos. Outro fator que reitera esse modelo de igualização dos sujeitos é a organização das salas, pelo uso de cadeiras enfileiradas, o material didático e a própria divisão das etapas escolares pela proximidade de idades. Por mais que uma sala de aula pareça homogênea, as diferenças se fazem presentes (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023); por mais que uma instituição de ensino propague a homogeneização do ensino e tente igualar os seus educandos aos mesmos níveis de ensino e aos mesmos processos de aprendizagem, não se pode igualar as pessoas, pois cada uma possui seu tempo para aprender.

Ao se pensar na prática do professor diante desse contexto heterogêneo, surgem algumas dificuldades quanto ao ensino da escrita. Por diferentes motivos, essa questão se torna um desafio, podendo ser pelos diferentes níveis de aquisição em que as crianças se encontram ou pelo processo que cada uma passa para adquirir esse conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) entendem esse processo como “o caminho que a criança irá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua no objeto da sua atenção”. A questão que envolve essa situação é saber lidar com os caminhos que cada um percorre para alcançar a aquisição da língua escrita. Por isso, quando se trata do ensino da leitura e da escrita, são estabelecidas etapas pré-

determinadas que precisam ser superadas para se alcançar objetivos específicos. Desse modo, são desconsideradas as particularidades dos sujeitos, seus percursos, seus conhecimentos e seus valores como aspectos fundamentais na construção do conhecimento (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023).

A partir das questões apresentadas que compõem a construção desta pesquisa, um aspecto que precisa ser definido e justificado sua escolha é a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Devido à quantidade de anos que compõem essa etapa de ensino (1º ao 5º ano), optamos por trabalhar com turmas de 3º ano. O motivo se deve por algumas razões: a primeira, por se tratar de um ano em que as obrigatoriedades e as pressões quanto às avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), são bem menores, tendo em vista que no ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) as crianças passam por forte pressão por conta da realização desta prova. Como o 5º ano também passa pelas pressões dessa avaliação, decidimos nos afastar dessas etapas específicas, pois não temos interesse de analisar nenhum aspecto desse processo.

Outro motivo que justifica a escolha pelo 3º ano é que entendemos os bons frutos do trabalho realizado no ciclo de alfabetização refletido nos resultados do SPAECE, em que as crianças revelam bons índices em seus processos de alfabetização, o que teoricamente deixaria as crianças do ano seguinte (3º ano) nos mesmos níveis de alfabetização, no entanto, não há garantias de que todos cheguem a essa etapa com o domínio da língua escrita.

Reiteramos que, ao tratarmos sobre o contexto heterogêneo em sala de aula, olhamos para o todo, sejam as heterogeneidades sociais e econômicas, relativas à pessoa com deficiência, individuais ou de percurso escolar (Leal; Pessoa, 2023). Entendemos que pode haver o destaque de algumas em relação a outras, a depender das questões escolares que serão presenciadas nesta pesquisa.

A fim de entendermos a relevância e a diferenciação desta pesquisa diante do que já se possui publicado, realizamos um levantamento de teses e dissertações, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que possuem proximidade ao nosso tema. Por meio dessa busca, selecionamos 8 pesquisas (2 teses e 6 dissertações), que terão seus detalhes apresentados

posteriormente¹. A partir da leitura realizada, observamos que essas pesquisas se voltam para contextos específicos, como a escola ciclada e multisseriada, as diferentes etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase na alfabetização das crianças, principalmente aos processos que envolvem a leitura.

Desse modo, compreendemos que a nossa pesquisa se diferencia das demais por observar a prática do professor, o que ele propõe para o ensino da escrita de sua turma, tendo em vista que cada criança aprende de uma forma e passa por percursos diferentes para adquirir o conhecimento, não com o intuito de avaliar a escrita das crianças, mas como ele lida com esse cenário permeado por diferenças.

Diante do cenário apresentado, surge a seguinte questão central: Como têm se caracterizado as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula? A partir dela, surgem três desdobramentos específicos: Quais as estratégias pedagógicas utilizadas por professores para o ensino da escrita no contexto heterogêneo da sala de aula? Como se configuram as atividades propostas pelos professores para o ensino da escrita nesse contexto de heterogeneidade? Considerando a heterogeneidade da sala de aula, como os professores têm avaliado a aprendizagem da escrita nessas práticas de ensino?

A partir das questões apresentadas, o objetivo geral deste trabalho é investigar as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula. Já os objetivos específicos se configuram em três aspectos: 1) Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da escrita considerando a heterogeneidade da sala de aula; 2) Analisar as atividades propostas pelos professores para o ensino da escrita nesse contexto de heterogeneidade; e 3) Investigar os instrumentos avaliativos da aprendizagem da escrita que são utilizados pelos professores nessas práticas de ensino, considerando a heterogeneidade da sala de aula.

Portanto, é uma pesquisa que possui sua contribuição acadêmica, ao estabelecer uma perspectiva diante da prática de ensino da escrita no contexto heterogêneo da sala de aula, a partir das atividades propostas e das estratégias

¹ Olhar Estado da Arte.

desenvolvidas pelo professor com sua turma e os instrumentos que usa para avaliar as crianças. Isso permitirá que outros profissionais da educação, ou interessados pela temática, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e sobre a heterogeneidade tão presente nos diferentes espaços, principalmente na sala de aula.

Por fim, a dissertação se organiza em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, discutindo a problematização, os objetivos e relevância da pesquisa. O segundo capítulo versa sobre a fundamentação teórica, divida em duas partes: a primeira trata sobre o estado da arte, em que foi realizado o levantamento de teses e dissertações que possuem temáticas próximas a desta pesquisa; e a segunda parte se discute sobre os conceitos principais desta investigação, à luz dos autores e suas respectivas teorias que regem o nosso referencial teórico.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia, mostrando o tipo de pesquisa escolhida, os caminhos percorridos para se chegar às instituições de ensino e aos participantes desta pesquisa, os procedimentos e os instrumentos usados ao longo da construção dos dados e, por último, o tipo de análise escolhida para discutir as informações encontradas ao longo das observações realizadas.

O quarto capítulo se debruça sobre a apresentação e a análise dos dados, a partir da análise textual discursiva. Apresentamos e analisamos as atividades, as estratégias e as avaliações propostas pelas professoras participantes da pesquisa, a partir dos contextos de suas salas de aula.

O quinto capítulo versa sobre as considerações finais desta pesquisa, apresentando os resultados e a conclusão a que chegamos diante do que foi apresentado e discutido ao longo das análises.

Perante o que foi apresentado neste capítulo introdutório, seguimos para as discussões teóricas desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo exprime os pilares teóricos escolhidos para esta investigação, através de autores e suas respectivas teorias que sustentam a discussão desenvolvida. Para isso, dividimos esta etapa em duas partes: a primeira se centra no estado da arte, em que foi realizado um levantamento das teses e dissertações presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de temas que possuem proximidade com a questão abordada nesta pesquisa; a segunda parte apresenta o suporte teórico que irá sustentar a discussão desta investigação, trazendo os conceitos de prática pedagógica, heterogeneidade, estratégias, atividades, avaliação e escrita, a partir de autores como Zabala (2014), Morais (2012), Soares (2020), Luckesi (2023), Leal e Pessoa (2023). Diante do que se apresenta, iniciamos a discussão pelo estado da arte.

2.1 Estado da arte

No levantamento bibliográfico de uma pesquisa, temos um desafio nos dias atuais: estamos conectados à internet e nos deparamos com um alto volume de informações disponibilizadas sobre determinado conteúdo. Acontece que o que pesquisamos ontem, daqui a alguns dias, já se tornará obsoleto, e novas descobertas são divulgadas, ou seja, a quantidade e a atualização de informações ocorre de forma assustadora.

Apesar disso, compreendemos esse processo como algo extremamente necessário, pois, para nos situarmos sobre o que vamos pesquisar, precisamos entender o que já se estuda e se sabe sobre um assunto. Desse modo, pensando na melhor maneira de captar e sintetizar essas informações, optamos por construir esse levantamento bibliográfico através do estado da arte. De acordo com Santos *et al.*(2020, p. 258), o estado da arte tem por finalidade

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Ao escolher o estado da arte como método de construção para o levantamento bibliográfico desta pesquisa, não podemos fazê-lo de maneira leviana nem ter suas etapas confundidas com outros métodos. Para que seja feito corretamente, nove etapas devem ser seguidas; independente da sua ordem, o fator determinante é a presença de todas para que seja considerado um estado da arte. A fim de entender as etapas a serem seguidas, Santos *et al.*(2020) pontuam os nove aspectos que devem estar contidos nessa construção: 1) identificação da temática e do objeto de estudo a ser investigado; 2) identificação das fontes de pesquisa; 3) recorte temporal; 4) identificação das palavras-chave que possuem relação com a temática; 5) levantamento do material disponibilizado; 6) tabulação dos dados do resumo; 7) leitura e síntese preliminar; 8) categorização; 9) análise e conclusão a partir da síntese.

As etapas apresentadas anteriormente foram seguidas a partir do desenrolar das buscas e dos objetivos traçados para essa construção bibliográfica. Iniciamos esse levantamento com base nos objetivos desta pesquisa, responsáveis por nortear essa investigação. Com a finalidade de estabelecer as fontes de busca, optamos por dissertações e teses, realizando a procura desse material na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir disso, elencamos as palavras-chave nos campos de busca: 1) prática de ensino, 2) heterogeneidade, 3) estratégias, 4) atividades, 5) avaliação. Limitamos o recorte temporal de 2013 a 2024, pois essa pesquisa teve seu início no ano de 2023 e continua ao longo do ano seguinte, nos fornecendo pouco mais de dez anos de publicações.

O levantamento dos dados encontrados na BD TD, usando as palavras “prática de ensino”, “heterogeneidade”, “estratégias”, “atividades” e “avaliação”, nos renderam um total de 529 resultados. Ao serem analisados, apenas 8 trabalhos foram selecionados. Os descritores foram organizados pela junção de três palavras. “Práticas de ensino” e “Heterogeneidade” foram usadas em todas as combinações, pois a primeira se refere ao que se pretende investigar, que é a prática do professor, e a segunda é o termo adotado para expressar o contexto que buscamos dentro da sala de aula. Dessa forma, as combinações e os resultados encontrados estão organizados na Tabela 1 apresentada a seguir, inspirada em Santana (2022)², em sua tese.

² A tese de Santana (2022) serviu de inspiração pela organização e clareza usada pela autora na disposição dos dados de sua pesquisa nas tabelas elaboradas.

Tabela 1 – Resultado das buscas na BTDT com os descritores associados

Descritores associados	Resultados
Práticas de ensino, heterogeneidade, escrita.	99
Práticas de ensino, heterogeneidade, estratégias	141
Práticas de ensino, heterogeneidade, atividades	199
Práticas de ensino, heterogeneidade, avaliação	90
Total	529

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A seleção dos textos encontrados na BD TD aconteceu a partir da leitura dos títulos, num primeiro momento, com a finalidade de filtrar os trabalhos que apresentassem alguma proximidade com o que estávamos buscando, e num segundo momento, pela leitura dos resumos, separando aqueles que tinham por foco a prática do professor. Nesse processo, observamos alguns aspectos que merecem ser destacados, como o apurado de 529 trabalhos, número significativo, mas que nos mostrou repetição de títulos entre os descritores, assim como temáticas que se distanciam do que se procurava, principalmente, ao usar as palavras “atividades” e “avaliação”, levando-nos a trabalhos na área da saúde e exatas, em sua grande maioria. Após o processo de filtragem desses trabalhos, selecionamos 8 pesquisas (2 teses e 6 dissertações), como detalhado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Achados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autoria	Ano	Tipo de Documento	Local da pesquisa
Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica	Miriam Brito Guimarães	2013	Dissertação	USP
O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras	Nayanne Nayara Torres da Silva	2014	Dissertação	UFPE
Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente	Kátia Virgínia das Neves Gouveia da Silva	2016	Dissertação	UFPE
Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano	Viviane Carmem de Arruda Dourado	2017	Tese	UFPE
Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada	Ana Paula Belfort Leão dos Santos Barros	2019	Tese	UFPE
O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora	Águida Nayara da Silva	2019	Dissertação	UFPE
A atividade docente e a organização do trabalho pedagógico: entre as margens do prescrito e do realizado	Pollyanna Garcia Geraldo Fecchi	2020	Dissertação	UNICAMP
Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial	Adriana Sandes Mota	2021	Dissertação	UFBA

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com base no que se apresenta no Quadro 1, observamos alguns aspectos: o primeiro no que se refere à predominância de dissertação, havendo apenas duas teses que exploram o contexto que buscamos, sobre a prática do

professor e a heterogeneidade da turma; o segundo, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como destaque entre os trabalhos analisados, mostrando o quanto a temática da heterogeneidade é presente nas pesquisas dos estudantes que optam por esse programa de pós-graduação; e por último, a presença da palavra heterogeneidade em grande parte dos títulos apresentados, destacando a sua relevância para a pesquisa.

Diante dessas informações, seguimos analisando cada uma das pesquisas selecionadas e os resultados em cada uma delas, objetivando organizar as informações encontradas, por meio de categorias de análise, interligando os textos a partir dos seus aspectos em comum.

2.1.1 Categorização das teses e dissertações

Escolhemos a categorização como um modo de organizar os trabalhos selecionados diante de sua relevância e proximidade com esta pesquisa, de acordo com o objetivo geral que é analisar as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula, e os três objetivos específicos que se referem às estratégias, às atividades e à avaliação realizada por esses professores no atendimento à heterogeneidade da sala de aula, diante do ensino da escrita. A opção por esse tipo de organização se deve ao fato da densidade de conteúdo expressa nas pesquisas lidas. São assuntos que se interligam dentro dos trabalhos e criam um volume significativo de materiais para análise, que optamos por analisar separadamente para melhor entendimento dos aspectos abordados pelos autores e que se ligam ao desta pesquisa.

Os assuntos encontrados nas teses e dissertação são variados: falam sobre estratégias, prática do professor, rotina em sala, avaliação, planejamento, entendimento dos participantes sobre o que é heterogeneidade, leitura e escrita, alfabetização, escolas cicladas e multisseriadas, além de contemplar todos os anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abordar todos esses aspectos seria uma riqueza de conteúdo para esta pesquisa, mas a fim de otimizar as informações, decidimos por aquelas que possuem proximidade com os objetivos deste trabalho. Desse modo, foram construídas três categorias.

- i) Concepções dos professores sobre heterogeneidade;

- ii) Avaliação proposta pelos professores;
- iii) As estratégias dos professores e a aplicação das atividades.

No entanto, enfatizamos que, apesar de serem feitas categorizações que se baseiam na similaridade dos trabalhos analisados com aspectos propostos nesta pesquisa, observamos diferenças as quais refletem as abordagens de cada um dos pesquisadores e que não se assemelham com o que buscamos. Essas diferenças dizem respeito aos contextos pesquisados, os quais envolvem a escola ciclada e multisseriada, os anos do Ensino Fundamental (que são variados), a ênfase na alfabetização das crianças, assim como na leitura, muito mais do que a escrita, enfim, todas representam alguns dos aspectos que tornam essas pesquisas diferentes da nossa. Compreendemos que essas diferenças não se configuram como algo negativo, mas apontam para a relevância da nossa pesquisa, que pretende investigar a prática de ensino da escrita dos professores do 3º ano no atendimento às heterogeneidades dos estudantes.

Nos tópicos a seguir, serão apresentadas as categorizações feitas a partir dos aspectos selecionados para serem analisados.

i) Concepções dos professores sobre heterogeneidade

Nesta primeira categoria de análise, enfatizamos os trabalhos em que os autores trazem como um dos aspectos a compreensão que os participantes têm sobre heterogeneidade, a fim de observar, ao longo dessas pesquisas, se os entendimentos dos participantes sobre a heterogeneidade refletem em sua prática. Salientamos que essa questão não necessariamente é um objetivo nas pesquisas expostas, mas optamos por trazer essa análise, a fim de compreender o que os participantes dessas pesquisas entendem e pensam sobre o assunto. Com esta finalidade, os trabalhos que trazem esse questionamento ao professor são os de Mota (2021), Barros (2019), Dourado (2017) e Guimarães (2013).

Salientamos que esta categoria não possui relação direta com nenhum objetivo deste trabalho, mas decidimos por sua construção a fim de refletir sobre as questões inerentes à heterogeneidade e que será algo explorado ao longo desta dissertação, pois não há como escrever e refletir sobre a prática do professor desvinculado deste conceito, já que ele é parte inerente a esta pesquisa.

Com a finalidade de compreender o que os autores abordam sobre o que os professores pensam sobre heterogeneidade, iniciamos a discussão com a dissertação de Mota (2021). A autora objetivou analisar as estratégias usadas pelos professores alfabetizadores, para permitir uma melhor interação entre estudantes com conceitualizações distintas do sistema de escrita alfabética, no contexto do ensino remoto emergencial. Desse modo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, usando o método etnográfico, por conta do contexto específico em que se realizou a investigação (COVID-19). Para capturar as particularidades desse contexto, a pesquisa foi realizada em uma escola privada do município de Amargosa, localizado no Vale do Jiquiricá, no centro-sul da Bahia, contando com a participação de três professoras, uma do 1º ano e duas do 2º ano dos anos iniciais. Os instrumentos usados durante o período de coleta das informações foram o questionário, as entrevistas narrativas e a observação participante como procedimento. Devido ao contexto de isolamento social, todas essas ações aconteceram de modo virtual.

Ao entrevistar as três participantes, e compreender sobre a heterogeneidade em suas salas de aula, Mota (2021) observou que a participante A acredita não haver classe homogênea, principalmente as de alfabetização, em que as crianças estão em níveis bem diferentes. Já a participante B fala que a heterogeneidade na alfabetização é inevitável, pois as crianças possuem uma bagagem de conhecimento diferente (famílias, culturas e costumes distintos). A participante C reflete essa questão como algo presente na sala de aula e que é preciso entender e respeitar as diferenças nesse espaço, proporcionando uma prática que respeite a todos. Apesar de elas apresentarem falas que levam a entender sobre a sala de aula ser um espaço heterogêneo, em algumas conversas depois com a pesquisadora, a participante A diz acreditar que as crianças deveriam estar em níveis mais nivelados, expressando que, com o tempo, isso será superado.

Ao longo da sua investigação, Mota (2021) observou as dificuldades enfrentadas pelas professoras no contexto remoto e que o ensino da escrita foi muito mais prejudicado do que a leitura, afinal, para ensinar a escrever, a proximidade delas com as crianças é algo essencial. Havia uma diversificação das atividades com vídeos e brincadeiras interativas on-line, mas a pesquisadora não entendeu o propósito da atividade (faltou uma explicação das professoras). O estudo constatou dificuldade das professoras ao trabalhar com as crianças em grupos ou fazer com que elas trocassem seus conhecimentos ao longo das aulas, justificado pelo modelo

remoto de ensino. Além disso, as docentes se pautavam muito no livro didático para realização das atividades, já que elas sentiam dificuldade ao trabalhar no modelo remoto. Portanto, ao fim dessas observações, ficou evidente que o ensino se dava de maneira mais geral; em alguns momentos específicos, havia um atendimento mais individualizado, mas a aplicação das atividades era a mesma para todos.

A partir do que se expressa na pesquisa, a prática das professoras foi bastante prejudicada pelo modelo remoto e é evidente as dificuldades vivenciadas pelas docentes no processo de alfabetização dos seus estudantes. Por isso, as respostas das participantes revelam um pensamento que entende a sala de aula como um espaço heterogêneo, no entanto, na prática isso não refletiu tanto devido ao contexto em que elas estavam inseridas.

Barros (2019), em sua tese, teve por objetivo analisar como professoras de classes cicladas e multisseriadas lidam com a heterogeneidade ao organizar sua prática pedagógica para o ensino da leitura. Para realizar esta investigação, a autora optou por uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada com duas professoras, uma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (turma cyclada) e outra de uma turma multisseriada (1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental), da rede municipal de ensino na cidade de Lagoa dos Gatos, no estado de Pernambuco. Para a construção dos dados, a pesquisadora fez uso de entrevista semiestruturada com as professoras, avaliação diagnóstica dos estudantes, observação das aulas das duas docentes, assim como a análise dos planejamentos e de outros materiais usados em sala de aula. Os resultados encontrados foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo.

Barros (2019), ao perguntar para as participantes sobre o que entendiam a respeito do termo heterogeneidade, a professora da escola cyclada não soube bem o que responder, mas quando a pesquisadora trocou o termo por *diversidade*, ficou mais claro para a docente, que refletiu e entendeu como algo inerente à sala de aula e que os estudantes nunca estarão no mesmo nível. Já a professora da turma multisseriada se mostrou familiarizada com o termo, referindo-se às diferenças de saberes e níveis de conhecimento.

Ao longo da sua pesquisa, Barros (2019) apresenta o trabalho das duas professoras em suas salas de aula e a fala delas sobre a heterogeneidade vai se refletindo em suas ações. A professora da sala multisseriada mostrou conseguir lidar melhor com esse contexto, apesar de ficar evidente os desafios enfrentados, ao

longo das observações e dos diálogos com a docente, tendo em vista que o trabalho na escola multisseriada é solitário, pois são diferentes anos em uma mesma sala e apenas um profissional para lidar com todas as demandas, sem o suporte de outro colega para trocar ideias e experiências. E apesar dos esforços da professora da turma ciclada, em trazer um trabalho de atenção mais individualizado aos estudantes e tentar atender às suas necessidades, a autora observa certa angústia dessa docente em relação à aprendizagem das crianças.

A pesquisadora reflete, ao fim de sua pesquisa, sobre os desafios que são enfrentados em sala, havendo a necessidade de formação continuada nas escolas multisseriadas, como modo de auxiliar o trabalho do professor, e para as escolas cicladas, formações que se voltem para a heterogeneidade inerente à sala de aula.

Os contextos apresentados nesta pesquisa nos fazem pensar sobre a importância da experiência da professora da escola multisseriada como fator determinante para que ela soubesse lidar com a heterogeneidade de sua turma, apesar de ser inegável a necessidade de suporte que um professor precisa ter para realizar seu trabalho. E em relação às dificuldades enfrentadas pela professora da sala de ciclos, ela manifesta a necessidade de uma formação que traga reflexões e experiências que prezem pela heterogeneidade existente em sala e que nem sempre só a experiência do docente consegue contemplar as demandas desse contexto.

A tese de Dourado (2017) objetiva caracterizar as práticas de alfabetização de professores que lecionam em turmas do 2º ano do ciclo de alfabetização, analisando como elas ensinam, considerando a heterogeneidade de aprendizagens da leitura e da escrita em suas salas de aula. Diante disso, a pesquisadora optou por uma pesquisa quantitativa e qualitativa, usando o estudo de caso como método. As participantes da pesquisa são duas professoras que lecionam em turmas de 2º ano, localizada na cidade de Camaragibe, em Pernambuco. Para a construção dos dados, a pesquisadora usou os seguintes instrumentos: análise da proposta curricular do município, pré-teste e pós-testes diagnósticos dos conhecimentos das crianças, entrevista semiestruturada e minientrevistas com as professoras, e observação das práticas das docentes. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo.

O primeiro aspecto a ser analisado pela pesquisadora se refere ao que as professoras entendem por heterogeneidade. A professora A reflete como algo inerente ao ser humano e que no ambiente escolar os docentes precisam respeitar o

tempo de aprendizagem dos seus estudantes. Enquanto a professora B destaca a importância das turmas serem heterogêneas, e que as crianças, por estarem em níveis diferentes, se ajudam, reconhecendo que cada uma possui seu ritmo de aprendizagem. Apesar de reconhecerem a heterogeneidade e seus aspectos e trazerem essa reflexão em suas falas, após algumas conversas entre docentes e pesquisadora, elas relataram sentir necessidade de ajuda em sala de aula.

Ao finalizar as observações de sua pesquisa, Dourado (2017) concluiu que alguns aspectos precisam ser pensados para fornecer um suporte melhor aos professores, devendo haver reconhecimento e consideração da heterogeneidade de aprendizagem pela rede de ensino, consequentemente, melhores condições de trabalho, como a oferta de turmas com um número reduzido de estudantes, o fornecimento de materiais e espaços adequados para a realização do seu trabalho, a existência de um profissional que atue junto ao professor no seu planejamento, na avaliação e na execução das atividades diversificadas. São questões que precisam ser revistas para que os docentes tenham suporte no trabalho com a heterogeneidade.

As necessidades manifestadas pelas professoras nos remetem à reflexão de que na teoria elas entendem do que se trata a heterogeneidade, mas quando se volta para a prática as situações se mostram um pouco mais difíceis e talvez complexas. O processo de ensino, atendendo às diferentes dificuldades dos estudantes, se torna desafiador. E como expresso no texto, se as turmas forem numerosas, a falta de recursos, de espaços para atuar, e a ausência de um profissional que dê suporte ao professor tornam o trabalho em sala ainda mais árduo.

O último trabalho a ser analisado nesta categoria foi o de Guimarães (2013). Essa dissertação teve por objetivo identificar as formas de representação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes. Para isso, foram entrevistadas 31 professoras de três escolas, da rede pública de São Paulo, profissionais que atuam do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora optou por uma pesquisa qualitativa, realizando entrevistas estruturadas com as participantes. Num segundo momento, a pesquisadora lhes entregava uma situação fictícia para ver os pontos de vista das participantes diante da situação proposta. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo.

Guimarães (2013) divide a análise das informações em seis diferentes categorias, em que cada uma se vincula a um objetivo específico da pesquisa. São elas: as professoras consideram suas salas de aula heterogêneas; identificar as causas e características da heterogeneidade em sala, na percepção das docentes; identificar as concepções das docentes sobre suas formas de trabalho para lidar com a heterogeneidade em sala; identificar o que pensam as professoras a respeito de uma sala de aula heterogênea; identificar os sentimentos das professoras diante de situações de heterogeneidade em sala; identificar a representação das ações que as professoras fazem ao enfrentarem situações de heterogeneidade em sala de aula.

Todas as categorias trazidas pela pesquisadora refletem situações em que a heterogeneidade se encontra na sala de aula e a percepção das professoras diante delas. Guimarães (2013) observa que a grande maioria das docentes entrevistadas considera sua sala de aula heterogênea, relacionando a heterogeneidade aos diferentes níveis ou etapas de conhecimento, às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelas crianças e as diferenças de idade, ritmos de aprendizagem, expectativas e interesses. Apesar de essa percepção das docentes, elas ainda exprimem respostas de uma prática homogênea ao refletirem sobre o nivelamento da turma ao fim do ano.

Ainda nessa perspectiva, quando questionadas pela pesquisadora sobre o que sentem realizando um trabalho para a heterogeneidade, as primeiras respostas que surgem são preocupação, ansiedade e frustração, seguidas por desejo e satisfação por estarem fazendo algo pelas crianças.

A partir das falas expressas nesta pesquisa, observamos que há consciência das docentes de que a heterogeneidade é inerente à sala de aula, que não é um trabalho fácil e isso se expressa nos sentimentos de preocupação, ansiedade e frustração, citados anteriormente. No entanto, ainda há uma visão homogeneizadora da sala e essa conquista vem ao fim do ano com o nivelamento da turma no mesmo nível de conhecimento.

Concluímos essa categoria refletindo sobre as questões levantadas em cada uma dessas pesquisas, que nos mostram as diferentes concepções que os professores têm a respeito da heterogeneidade e que levam essa questão à sua prática de maneira exitosa. Outros ainda possuem uma ideia homogeneizadora do processo, apesar de entenderem que nenhuma criança é igual a outra. As

dificuldades inerentes ao trabalho docente e sem apoio, seja material, estrutural ou da própria escola, se tornam mais difíceis em sala. Esses aspectos e tantos outros que surgiram nessas pesquisas e que podem surgir nesta nos fazem pensar o quanto o trabalho com o heterogêneo é permeado por complexidades, mas isso não impede que ele seja possível de ser realizado.

Tendo em vista o que foi observado, as quatro pesquisas destacadas nesta categoria possuem semelhanças ao nosso trabalho a partir do momento que trazem para os participantes a reflexão sobre “o que é a heterogeneidade?”. E apesar de não ser um objetivo específico desta pesquisa, como salientamos anteriormente, não há como estudar e entender sobre uma prática que atenda esse contexto sem antes saber os conhecimentos prévios do professor sobre o assunto e se ele reconhece e entende a presença dele em sua sala de aula.

ii) Avaliação proposta pelos professores

Nesta categoria, buscamos analisar as avaliações propostas pelos professores, tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa se refere à avaliação. Os trabalhos de Fecchi (2020), Barros (2019), Dourado (2017) e Silva (2014) nos trazem esse dado através das observações e entrevistas feitas com as participantes de suas pesquisas. Salientamos que a proposta de avaliação presente nessas três pesquisas são fragmentos da prática das professoras, registrados durante a observação das pesquisadoras e que não contemplam a avaliação como um objetivo de suas pesquisas, diferente do presente estudo, que tem como um dos objetivos específicos investigar os instrumentos avaliativos de aprendizagem da escrita que são utilizados pelos professores nessas práticas de ensino, considerando a heterogeneidade da sala de aula.

Na pesquisa de Fecchi (2020), a autora objetivou ampliar o debate sobre a complexidade do trabalho do professor, considerando o trabalho prescrito e o realizado. O estudo problematiza a atividade docente e sua complexidade, principalmente a respeito da organização do trabalho pedagógico frente à heterogeneidade dos estudantes. Dessa forma, a pesquisadora opta por uma pesquisa qualitativa, contando com a participação de três professoras do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Campinas. Os dados construídos são compostos por narrativas das professoras participantes e

da autora enquanto professora pesquisadora, registros de atas de reuniões pedagógicas, entrevistas, conversas, diário de campo e áudios gravados.

A avaliação surge nesta pesquisa através de um fragmento da prática de uma das professoras em que ela propõe às crianças, no segundo trimestre, que façam um reconto escrito de uma fábula, com a finalidade de avaliar suas produções escritas, a coesão, a coerência, a organização textual, a pontuação e a paragrafação. Estando ciente que uma das crianças estava em uma hipótese de escrita muito diferente das demais, a professora participante da pesquisa usou uma abordagem diferente com ela. Para que a criança conseguisse realizar a atividade, os objetivos e a forma de avaliar foram modificados pela docente. A mudança se deu com uma adaptação da atividade, em que a docente não pediu para a estudante escrever o reconto, mas sim desenhar quadrados em uma folha, desenhar a sequência da história e escrever palavras que representassem o que estava acontecendo. Todo o processo foi acompanhado pela docente, que se sentou junto à criança para lhe dar suporte na realização da atividade.

O fragmento extraído da pesquisa de Fecchi (2020) nos faz refletir sobre a atenção da professora à necessidade da criança. Nessa situação, se a proposta de avaliação fosse a mesma para toda a turma, provavelmente a docente ia constatar que a criança ainda possuía dificuldades em sua escrita e não o que ela consegue fazer e como ela pode avançar no seu processo de aprendizagem.

Já na pesquisa de Barros (2019), a autora contou com a participação de duas professoras, uma de turma ciclada e outra de uma turma multisseriada. A partir disso, a pesquisadora traz uma situação de avaliação observada na sala da professora que possui uma turma multisseriada, em que a docente propõe uma atividade avaliativa de matemática. A autora descreve que essas avaliações eram feitas individualmente e diferente do que se espera: uma avaliação distinta para cada um dos anos do Ensino Fundamental presentes nesta sala. A professora, então, opta por outra opção: a criação de diferentes fichas que atendessem as dificuldades dos seus estudantes e não a série em que se encontravam. Por isso, uma criança do 2º ano poderia receber uma prova com um grau de dificuldade maior do que uma do 5º ano. Tudo dependia da necessidade da criança e o que ela conseguia fazer.

Não acrescentamos a mesma informação referente à professora responsável pela sala ciclada, pois a pesquisa não trouxe este registro, a fim de apresentar a mesma proposta de ensino para as duas. No entanto, a partir do relato

exposto, a professora da sala multisseriada lida com um contexto que não é fácil, por atender diferentes anos do Fundamental em um mesmo espaço, mas mostra boa articulação e uma visão da heterogeneidade dos seus estudantes, com o propósito de atender às suas necessidades de aprendizagem e não limitá-los ao ano em que se encontram.

O trabalho de Dourado (2020) foi apresentado na categoria anterior, por isso, iremos nos deter ao fato de ser uma pesquisa realizada com duas professoras (docente A e docente B) do 2º ano do ciclo de alfabetização. Ao tratar sobre a avaliação realizada nas turmas dessas duas professoras, a autora descreve que a docente A articula sua prática avaliativa às determinações da rede de ensino em que atua, no entanto, ela prefere não se limitar a essa proposta. Ela realiza mensalmente um ditado ou uma produção, a fim de avaliar seus estudantes, vendo no que eles evoluíram e registraram em seu caderno. A docente B faz diagnoses bimestrais, avaliando palavras, frases, construção de textos e a leitura, além das observações diárias das falas e das compreensões dos estudantes diante das atividades realizadas.

Nesse fragmento do texto, podemos observar que a avaliação realizada pelas docentes com os estudantes não tinha a intencionalidade de aprová-los ou reprová-los, mas de estarem cientes do que eles sabiam e o que ainda precisavam aprender.

Por fim, o estudo de Silva (2014) tem por objetivo investigar como professoras do 1º ano concebem e praticam o ensino de alfabetização em meio à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita apresentada pelos estudantes. A autora optou por uma abordagem quantitativa e qualitativa, realizando sua pesquisa com duas professoras de duas escolas públicas municipais da Secretaria de Educação da cidade de Caruaru – PE, situada na região Agreste do Estado de Pernambuco. Foram usados dois procedimentos metodológicos, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Após a construção e organização dos dados, eles foram analisados a partir da análise de conteúdo.

Silva (2014) observa que a professora A realiza constantemente avaliações diagnósticas, para ver se as crianças estão avançando em suas aprendizagens. Ela fazia isso por meio das atividades que ia propondo (no caso, eram ditados individuais). Ela fazia registros desses momentos para acompanhar a evolução dos estudantes e o que ainda possuíam de dificuldade. Ao contrário do que

propõe a primeira docente, a professora B não fazia uma avaliação diagnóstica para saber em que nível se encontrava seu estudante, optando por fazer isso através das suas percepções e experiência de trabalho em sala de aula.

As duas situações propostas neste trabalho refletem diferentes percepções das professoras diante da aprendizagem das crianças. Enquanto uma tem uma abordagem que se baseia em avaliar constantemente e registrar os avanços das crianças, a outra opta por um olhar mais atento se valendo de seu tempo de experiência com esse trabalho. São ações diferentes, mas que buscam atingir o mesmo objetivo, que é entender as dificuldades dos estudantes e como eles podem avançar.

As quatro pesquisas apresentadas se assemelham à nossa a partir do momento em que os participantes da pesquisa avaliam seus estudantes com a finalidade não de aprovar ou reprovar, mas de verificar o que eles sabem e como podem melhorar. A evolução na aprendizagem das crianças acontece quando os professores entendem as dificuldades delas e trabalham para que avancem em seus conhecimentos. Ao trazer um objetivo que versa sobre as avaliações da aprendizagem da escrita, pretendemos entender a prática dos professores a partir desta perspectiva, de avaliar para o avanço na escrita das crianças, apesar de termos ciência de que situações como as expostas podem não ser presenciadas por nós em nossa investigação.

iii) As estratégias dos professores e a aplicação das atividades

A terceira e última categoria criada tem por finalidade trazer as estratégias e propostas de atividades das participantes nas pesquisas analisadas. Optamos por fazer a junção de estratégias e atividades em uma mesma categoria, por percebermos, com a leitura dos trabalhos, que se tratam de dois aspectos que se ligam nas observações descritas por cada uma das pesquisadoras. Além disso, as estratégias e atividades compõem dois objetivos específicos da nossa pesquisa, sendo eles “descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da escrita considerando a heterogeneidade da sala de aula” e “analisar as atividades propostas pelos professores para o ensino da escrita nesse contexto de heterogeneidade”, por isso, a importância de contemplar uma categoria que se alinhe aos objetivos deste trabalho, a fim de compreender o que já possui de

conhecimento sobre o assunto e de que forma essas pesquisas se assemelham à nossa.

As pesquisas que se enquadram nesta categoria são as de Mota (2021), Fecchi (2020), Silva (2019), Barros (2019) e Silva (2016). A maioria dos trabalhos selecionados para esta categoria de análise foram expostos anteriormente, por isso, nos deteremos aos detalhes metodológicos das pesquisas que ainda não foram apresentados.

A dissertação de Mota (2021) objetiva analisar as estratégias usadas pelos professores alfabetizadores, permitindo uma melhor interação entre estudantes com conceitualizações distintas do sistema de escrita alfabética, no contexto do ensino remoto emergencial. Para a realização deste estudo, a autora contou com a participação de uma professora do 1º ano e duas do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, os resultados encontrados por Mota (2021) mostraram as dificuldades das professoras ao ensinar no modelo remoto, principalmente alfabetizar uma criança; a leitura não se mostrou como um desafio tão grande, mas a escrita se tornou uma dificuldade para ensinar. A pesquisadora, ao analisar as falas das docentes e as observações em sala, chegou à conclusão que é um processo que exige a proximidade das professoras com os estudantes, havendo a necessidade de contato presencial para a realização da mediação no ensino da escrita.

Além disso, a pesquisadora registra que as participantes realizam atividades diferenciadas com as crianças que apresentam mais dificuldades nos seus processos de alfabetização, no entanto, a frequência em que isso acontecia era baixa, sendo apontada em apenas 33% das vezes. Outra estratégia usada por elas eram as atividades em dupla para realização das atividades, como uma proposta das crianças se ajudarem na resolução do exercício. Apesar disso, Mota (2021) revela não ter registrado nenhum momento assim em suas observações, e que a maior interação entre as crianças acontecia quando a internet da professora desconectava, permitindo que elas conversassem entre si, mas eram assuntos desconexos dos propostos na aula.

Nesse momento remoto, a autora observa que o livro didático foi muito usado pelas professoras e que mesmo ofertando atividades on-line, elas se vinculavam aos conteúdos propostos neste material e que não atendiam às singularidades dos estudantes.

A alfabetização das crianças se dava de maneira diferente para cada uma das docentes. A professora A relatava usar estratégias que atendessem às diferentes hipóteses presentes na sala. As professoras B e C buscavam diversificar os materiais fazendo uso da ludicidade para auxiliar os estudantes em seus processos de aprendizagem. A docente B usava vídeos e brincadeiras, mas não explicava a finalidade desses recursos e se funcionam ou não para ajudar as crianças. A professora C opta por uma abordagem mais individualizada com as crianças.

Nas análises apresentadas pela pesquisadora, é possível perceber as limitações impostas pelo modelo remoto e as dificuldades enfrentadas pelas três docentes para alfabetizar seus estudantes. Os prejuízos causados por esse modelo de ensino tiveram forte impacto na alfabetização das crianças, principalmente em seus processos de aprendizagem da escrita.

O trabalho de Fecchi (2020) objetiva ampliar o debate sobre a complexidade do trabalho do professor, considerando o prescrito e o realizado, contando com a participação de três professoras do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados se voltam para a prática das professoras e as estratégias usadas por elas diante da heterogeneidade da turma. No início do período analisado pela pesquisadora, ela mostra que as crianças se encontravam em níveis distintos de apropriação da língua escrita e que, por isso, foi necessário pensar em estratégias diferentes para atender às necessidades das crianças. As docentes abordam, em seus relatos, que buscam trabalhar a partir do interesse das crianças, adaptando as atividades do livro com um material à parte que atenda o nível de escrita em que se encontra a criança, ressaltando que uma das professoras fala da importância de pensar além das diferenças.

Fecchi (2020) relata que as professoras diversificavam muito suas estratégias a fim de atender às necessidades dos seus estudantes, por exemplo, havia momentos em que elas prezavam por um ensino mais individualizado, atendendo a uma demanda específica de uma criança, em outros optavam por atividades em grupos, organizados a partir da proximidade de suas hipóteses de escrita. Seus planejamentos, a forma de organizar a sala, as atividades propostas, tudo era pensado a partir das crianças e não tinham um planejamento fixo, ele podia ser modificado para atender às demandas dos estudantes.

A pesquisa de Silva (2019) objetiva compreender a prática de uma professora de turma multisseriada do campo sobre as suas táticas frente à heterogeneidade de conhecimentos de seus estudantes para o ensino da leitura e da escrita. Para isso, a pesquisadora optou por uma pesquisa qualitativa, usando o estudo de caso como método. A participante da pesquisa é uma professora que leciona em uma turma multisseriada para estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental (2º, 3º, 4º e 5º anos), localizada em um sítio do município de Lajedo, no interior do estado de Pernambuco. A fim de construir os dados da pesquisa, a autora realizou entrevistas (semiestruturada e minientrevista) e faz observações em sala.

Por se tratar de uma turma multisseriada composta pelo 2º, 3º, 4º e 5º anos, a autora evidencia alguns aspectos da prática da professora, observando que ela propõe estratégias diferentes para o 2º ano em relação aos demais anos, pelo fato de as crianças dessa etapa ainda precisarem consolidar alguns aspectos da sua aprendizagem, enquanto os estudantes dos demais anos do Fundamental já se encontram bem adiantados. A docente sempre trazia propostas mais gerais, para o grupo como um todo, e o que diferenciava esses momentos era a maneira como ela conduzia as explicações ou atividades. Um exemplo de estratégia usada por ela para atender à demanda de sua turma foi o uso maior do quadro e folhas xerografadas para as crianças do 2º ano: ela destinava um lado do quadro aos estudantes do 2º e o outro para os demais anos.

A pesquisadora ainda destaca, em suas observações, o quanto as crianças se ajudavam nas atividades, principalmente nos momentos de leitura; os que já estavam alfabetizados sempre forneciam suporte àqueles que ainda estavam em processo de aprendizagem. Os momentos de leitura eram realizados com todo o grupo, mas as estratégias usadas com as crianças do 2º ano eram diferentes, a fim de atender às suas demandas naquele momento. A diferença que se apresentava era de um texto mais curto ou a forma como a docente trazia as perguntas. Silva (2019) observa que, a partir do momento em que as crianças iam avançando em suas hipóteses, o nível de dificuldade das atividades também mudava, logo, a intencionalidade da professora era sempre o avanço do conhecimento dos seus estudantes.

Observamos, a partir da leitura da pesquisa, que a prática da professora mostra um olhar atento às necessidades das crianças, sempre buscando estratégias

para atender à heterogeneidade da turma, optando por um ensino reflexivo e por vezes cooperativo. As crianças não faziam a atividade de maneira mecânica, havia uma reflexão sobre o que estavam fazendo, principalmente nos momentos de leitura e realização das atividades. O trabalho em uma turma multisseriada pode ser um desafio diante de idades distintas, assim como os diferentes níveis de aprendizagem, mas a docente consegue propor um ensino que atenda a todos.

Barros (2019) teve como objetivo analisar como professoras de classes cicladas e multisseriadas lidam com a heterogeneidade ao organizar sua prática pedagógica para o ensino da leitura. Para isso, a autora conta com a participação de duas professoras, uma do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (turma cyclada) e outra de uma turma multisseriada (1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

A autora observa, em suas análises, que a professora da sala multisseriada apostava em um trabalho coletivo e ao mesmo tempo cooperativo, em que as crianças se ajudam não só por conta das atividades ou por solicitação da docente; é algo internalizado entre elas e que fica evidente ao longo das observações. Destaca-se que essa docente faz uso de estratégias diferenciadas, assim como atividades diversificadas, com o intuito de atender às necessidades de todos. Nas atividades em grupo, os estudantes ficavam misturados, ou seja, aqueles que possuíam mais dificuldade ficavam com os que já tinham a leitura mais consolidada.

No que se refere ao trabalho realizado com a professora da sala cyclada, Barros (2019) relata que a docente busca estabelecer estratégias para atender à heterogeneidade da sala, principalmente ao levar atividades diversificadas para a sala de aula. No entanto, a maioria das propostas era a mesma para todas as crianças e a estratégia usada para atender às demandas da turma se voltava para um trabalho mais individualizado com elas. As suas estratégias se repetiam e muitas das atividades envolviam fichas de leitura e interpretação de textos, assim como ditados no caderno. A autora observa que não foram registrados tantos avanços na leitura das crianças dessa turma.

Nas situações apresentadas por Barros (2019), mais uma vez é possível perceber o quanto as professoras das turmas multisseriadas conseguem criar estratégias que funcionam para o atendimento à heterogeneidade da turma. Diante da falta de colegas para realizar a troca de experiências, a professora da sala

multisseriada conta com o suporte das famílias das crianças para auxiliar no trabalho realizado por ela com sua turma. A análise feita sobre o trabalho da professora da sala ciclada mostra as estratégias usadas por ela, que apesar de não atenderem à heterogeneidade da mesma forma da docente da turma multisseriada, há um esforço em atender às demandas dos estudantes e uma preocupação com suas necessidades.

A última pesquisa a ser analisada nessa categorização é a de Silva (2016), que tem por objetivo analisar as práticas de alfabetização que busquem compreender como os professores lidam com a heterogeneidade da turma, no que diz respeito aos conhecimentos das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA). Para isso, a autora opta por uma pesquisa qualitativa e quantitativa, fazendo uso do estudo de casos múltiplos, como método, pois conta com a participação de mais de um participante/sujeito da pesquisa. A pesquisa foi realizada com duas professoras da rede municipal do estado de Pernambuco, sendo uma do 2º ano e outra do 3º ano do Ensino Fundamental. A construção das informações da sua pesquisa se dá a partir da entrevista semiestruturada, aplicação de uma avaliação diagnóstica com os estudantes de cada turma, para identificação dos alfabeticos e não alfabeticos, e as observações em sala. Após a organização dos dados construídos, eles foram organizados e analisados a partir da análise de conteúdo.

Silva (2016) destaca alguns aspectos sobre o trabalho das duas professoras. A docente do 2º ano não propõe atividades diferenciadas em suas aulas; a estratégia usada por ela para atender às necessidades específicas das crianças é o trabalho em dupla ou trio, a fim de que elas se ajudem na resolução das atividades. Além disso, a junção das crianças nesses momentos não acontecia por uma estratégia específica em relação às suas dificuldades ou ao nível em que se encontravam; elas escolhiam e geralmente optavam por proximidade ou afinidade com o colega. Outro aspecto a ser destacado sobre a docente é a opção por um ensino mais tradicional, por exemplo, ao indicar as sílabas e os sons para sua junção, durante a realização das atividades com o grupo.

Em relação à professora do 3º ano, Silva (2016) destaca que ela realizava atividades diferenciadas para seus estudantes, no entanto, não fornecia o devido suporte para ajudar nas dificuldades que as crianças tinham em relação à resolução (ela fornecia um suporte no sentido de ver se a criança acertou ou errou na resolução do exercício; não era um atendimento para fornecer explicações e tirar

dúvidas). Além disso, ela apostava em poucas atividades em dupla, trio ou grupos, e não havia a divisão por nível de dificuldade, logo, nos momentos em que esse tipo de atividade era proposta, as crianças se juntavam com um colega apenas por afinidade e acabavam se dispersando muito rápido.

Os momentos destacados pela autora sobre a prática das docentes evidenciam que as professoras traziam atividades, recursos e agrupamentos diversificados, no entanto, não ficavam claros as habilidades e os objetivos pretendidos com as propostas. Elas proporcionam atividades diferenciadas para os estudantes, a fim de atender aos diferentes níveis de escrita, mas nem sempre eram propostas adequadas às suas reais necessidades, não havendo muitos estímulos para avançarem em suas aprendizagens.

As pesquisas destacadas nesta categoria, que trazem como proposta as estratégias e as atividades usadas pelas participantes das pesquisas analisadas, refletem proximidade a este trabalho a partir do momento em que as professoras reconhecem a heterogeneidade de suas turmas e buscam propor meios de ajudar seus estudantes com suas dificuldades. Não objetivamos analisar o que teve ou não êxito, mas sim evidenciar o quanto as docentes tentaram atender às demandas de suas turmas.

2.2 A prática pedagógica de ensino da escrita com atenção à heterogeneidade da sala de aula

A discussão a ser apresentada nesta categoria versa sobre a fundamentação teórica desta pesquisa, que se concentra em discutir sobre as práticas pedagógicas de ensino da escrita no contexto heterogêneo da sala de aula. De modo a facilitar a compreensão e organização das ideias, a discussão foi distribuída em três subcategorias.

A primeira discute sobre as práticas pedagógicas, como o professor planeja e executa suas ações e avalia seus estudantes, desenvolvendo atividades e estratégias de atendimento à heterogeneidade da sala de aula.

A segunda subcategoria versa sobre a heterogeneidade em sala de aula, apresenta o seu conceito, a ideia de homogeneidade ainda presente neste espaço e a importância da inclusão das diferenças.

Por fim, a terceira subcategoria aborda a escrita, seu surgimento a partir das necessidades humanas, os conceitos de alfabetização e letramento, o ensino tradicional ainda presente no processo de alfabetização e as hipóteses que uma criança desenvolve para aprender a ler e a escrever.

Portanto, são conceitos e discussões que serviram como suporte teórico para os dados que serão apresentados posteriormente na análise dos resultados desta pesquisa.

2.2.1 Organização das práticas pedagógicas

O que é ser professor? Sem dúvidas, escolher a docência como profissão é para alguns um ato de coragem, ousadia; já para os românticos é um ato de amor. Na verdade, ser professor é ensinar todas as profissões, seja um médico, um advogado, um dentista, um psicólogo ou até mesmo formar um professor. Esses profissionais aprendem sobre essas profissões, porque um mestre ensinou que eles tivessem os conhecimentos necessários para exercer esses trabalhos.

Diante da importância e do impacto que a profissão docente tem, um dos primeiros aspectos a comentar e refletir é sobre o ato de “dar aula”. Parece um pouco simples para quem está fora do ambiente escolar entender o significado de uma aula. Por isso, a fim de significar essa palavra e compreendê-la, Antunes (2011) descreve que a aula é uma situação de aprendizagem que se desenvolve em diferentes espaços, contando com a presença de um ou mais professores que dominam funções epistemológicas que ajudam as crianças a aprender. A partir dessa significação, entende-se que “dar aula” é uma atividade complexa, que exige do professor conhecimento para ajudar seus educandos a aprender. Franco (2016, p. 544) alude que são inúmeras as questões que permeiam esse espaço.

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis.

Ao sintetizar alguns aspectos que permeiam uma sala de aula, o autor nos mostra a complexidade da profissão docente e situações que perpassam esse

espaço; é um processo de construção, composto por uma cadeia de demandas que compõem esse trabalho.

Nessa perspectiva, ao tratarmos sobre o trabalho do professor, aconteça ele dentro ou fora da sala, estamos falando sobre sua prática. A fim de entender do que trata esse termo, apresentamos o seguinte significado sintetizado por Braun e Marin (2018, p. 118),

Prática pedagógica fica compreendida como uma construção docente, composta no processo cotidiano do fazer e do saber, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam à dinâmica inerente à profissão. A prática também se constitui sob influência de padrões culturais e contexto, pois o, tempo, as vivências profissionais, a falta de material disponível, políticas educacionais, número de estudantes em sala de aula" dão configuração ao trabalho realizado, ou seja, às práticas.

A partir da significação de prática pedagógica apresentada por Braun e Marin (2018), entendemos que é uma construção que envolve não só o fazer, mas o saber. É necessário que o professor esteja alinhado a teorias e conhecimentos de mundo, saiba as demandas de sua turma, da comunidade que atende e leve em consideração esse compilado de informações para compor o trabalho que irá realizar em uma escola, o que exige do professor um comportamento compromissado e atuante (Franco, 2016).

Um professor que preza por uma prática pedagógica reflexiva, mobiliza-se para entender às necessidades de seus estudantes, busca o avanço de sua turma, preza pelos conhecimentos que essas crianças já possuem e acrescenta aos seus repertórios novos saberes e novas descobertas. Segundo Freire (2011), o professor deve saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. Isso mostra a prática de um professor que pensa em suas ações e entende a necessidade de seus educandos. Mas não podemos ser ingênuos em achar que todos são assim, pois ainda temos muitos professauros³ que agem como centro do processo de ensino e pouco se mobilizam para atender às necessidades e os percursos de aprendizagem de seus educandos. Ao trazermos a conceituação de prática e as demandas que ela exige ao trabalho do professor,

³Termo usado por Celso Antunes no livro “Professores e professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas”, para tratar de professores que não atualizam suas práticas e não buscam inovar dentro de suas salas de aula.

entendemos que se configura para aqueles que realmente entendem seu papel na sociedade e o impacto de suas ações como educador.

Ao trazermos o termo “professauros”, não é nosso papel nem intenção enquanto pesquisadores criticar ações ou apontar as falhas de outras pessoas, mas, ao longo das investigações e pesquisas, lidamos com várias realidades e sujeitos diferentes, e ao trazermos os dois lados da profissão docente (professor X professauro), podemos nos deparar com algumas dessas realidades.

Ainda na perspectiva da reflexão apresentada anteriormente sobre os tipos de professores, mesmo que um professor não se encaixe no perfil de um professauro, não podemos presumir que ele dispõe de uma prática perfeita e sem qualquer falha. Ao contrário disso, um professor que reflete sobre o seu trabalho, as necessidades de sua turma e da comunidade em que está inserido, encontra-se em um processo constante de aperfeiçoamento. Ao falarmos sobre prática pedagógica e trazer o que a teoria e os estudiosos discutem a respeito, não se trata de esperar professores que alcançam a perfeição, mas profissionais que se mobilizam constantemente para aperfeiçoar seu trabalho.

No entanto, para atender a essas demandas e saber como usá-las, o professor precisa refletir a respeito dessas questões. Segundo Zabala (2014, p. 13), “não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula”, ou seja, o professor precisa pensar em suas ações previamente, não pode esperar o momento da aula para planejar o que será feito naquele momento; há a necessidade de sempre estar planejando e pensando no futuro. Por isso, a reflexão, a organização de uma aula e todo o processo que envolve esse momento inicia antes de entrar nesse espaço.

Nessa perspectiva, em que o professor pensa o antes, o durante e o depois de suas ações, Luckesi (2023) apresenta uma prática pedagógica que se dá em três etapas, sendo elas o planejamento, a execução e a avaliação. Apesar de serem etapas que estão interligadas para a produção de um resultado final, que é a produção de conhecimento, optamos por discuti-las separadamente. Por isso, daremos início às discussões a respeito do planejamento, momento em que o professor pensa numa perspectiva futura sobre suas ações, em como irá executar suas ideias e atender às demandas de sua turma.

De acordo com Luckesi (2023, p. 50), “planejar significa olhar para frente [...] e visualizar de modo explícito aquilo que desejamos conquistar com a ação que

realizaremos". Esse é o momento em que o professor projeta suas ações e pensa onde pretende chegar por meio dessa organização; ele deve levar em consideração, nesse momento, os seus educandos e suas demandas, o que deseja trabalhar com eles e de que modo ele pode contribuir para a aquisição de determinado conhecimento. Nesse processo, surgem ações conscientes e carregadas de intencionalidades, que sempre estão atreladas a compreensões filosóficas, políticas e pedagógicas (Luckesi, 2023).

As compreensões filosóficas, políticas e pedagógicas de um professor refletem em seu trabalho, ou seja, o que ele pensa e comprehende sobre esses aspectos não estão resguardadas apenas a nível pessoal, elas se sobressaem e atingem o nível profissional. Não há como separar suas concepções a respeito desses assuntos do modo de pensar e agir em sua prática. Nesse sentido, Freire (2011, p. 94) nos traz a seguinte reflexão:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, pensar politicamente. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Alinhar as concepções sobre filosofia, política e as questões pedagógicas ao trabalho como professor permite que ele tenha uma direção sobre o que deseja ensinar para seus educandos em forma de conhecimento, guiando os caminhos que seguirá enquanto parte fundamental no direcionamento da aprendizagem de sua turma.

Na perspectiva de organização de um planejamento na área da educação, de acordo com Santos (2020) e Conceição *et al.* (2019), existem diferentes tipos e com finalidade específicas, podendo ser um planejamento educacional, um planejamento curricular ou um planejamento de ensino, que se divide em três: o plano de curso, o plano de unidade e o plano de aula. Apesar de existirem diferentes tipos e suas respectivas finalidades, no caso deste trabalho, optamos por exemplificar a aula como unidade, o que acontece um dia por vez, no caso o plano de aula. Nesse tipo de plano, alguns tópicos são fundamentais na sua composição, a saber: o conteúdo da aula, o objetivo de ensino, o tempo de duração da atividade, a metodologia usada, os recursos didáticos, o cronograma, a avaliação e as referências (Santos, 2020; Luckesi, 2023).

Os conteúdos, como o próprio nome já diz, são os assuntos a serem abordados na aula. O objetivo representa aquilo que se deseja alcançar com a ação pedagógica, dividido entre o objetivo geral e organizado em objetivos específicos, que devem ser condizentes com o conteúdo a ser trabalhado e viáveis dentro do tempo estabelecido de duração da aula. A metodologia usada se alinha ao tipo de ensino que será realizado na aula, podendo ser uma aula expositiva ou atividade em grupo, a depender do que o professor pensa em propor para a abordagem do conteúdo trabalhado. O cronograma é o tempo que se destina para cada um dos momentos da aula. A avaliação é a responsável por verificar se as crianças conseguiram se apropriar dos assuntos explorados ao longo da aula. O último aspecto mencionado diz respeito às referências, representado pela bibliografia usada para abordar a temática estudada.

A organização do plano de aula, exposta anteriormente, permite que o professor tenha clareza e objetividade sobre o que irá trabalhar e consiga manter uma organização das ideias e consiga alcançar seus objetivos de aula. No entanto, lembramos que os planejamentos podem e devem ter certa flexibilidade. Uma turma real, composta pelo heterogêneo, é marcada por imprevisibilidades e cabe ao professor estar sempre preparado para lidar com esses momentos, a fim de atender aos seus educandos e poder proporcionar uma aprendizagem significativa.

Por outro lado, tratar sobre um planejamento flexível não significa improvisar constantemente as ações, mas estar preparado para o imprevisível. Por isso, de acordo com Zabala (2014, p. 83),

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem.

Portanto, estar preparado para a imprevisibilidade das situações significa antecipar os passos que serão seguidos, diversificando o que será proposto, pensando nas diferentes situações que podem surgir ao longo da rotina da sala de aula. Salientamos ainda que a cada ano os planejamentos mudam, as turmas são diferentes e nem sempre o que se usou em um determinado momento serve para outra ocasião. A escola muda constantemente e novas ideias, demandas e perspectivas surgem a cada novo ano, por isso, a importância de um professor que

se atualiza e oferta uma prática que se adequa às mudanças e às diferenças de seus estudantes.

Dando continuidade às três etapas da prática pedagógica, seguimos para a execução. Luckesi (2023), ao tratar sobre execução, se refere ao ato de ensinar, a relação professor e estudantes e a importância de desenvolver os aspectos cognitivos, psicológicos e éticos, ou seja, a complexidade dos aspectos a serem trabalhados e desenvolvidos com os estudantes em sala de aula. A fim de compreender do que se trata, Luckesi (2023, p. 62) explica que

o ato de ensinar se dá através da relação entre professor e estudantes reunidos coletivamente em uma sala de aula, e está comprometido com os conteúdos curriculares a serem abordados e aprendidos. No espaço físico e cultural da sala de aula, nós professores estamos comprometidos afetiva e cognitivamente com nossos estudantes, tendo em vista sua aprendizagem e, em consequência, seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, psicomotor e ético.

O professor é o responsável por auxiliar seus estudantes a construírem novos conhecimentos e caminharem para o seu desenvolvimento pessoal, com autonomia. O que se ensina em sala de aula perpassa os conteúdos curriculares, é uma construção dos aspectos cognitivos, éticos e psicológicos dos estudantes. Nessa perspectiva, Luckesi (2023) seleciona cinco atos pedagógicos que são fundamentais para o desenvolvimento dos aspectos mencionados anteriormente, sendo eles: acolher, nutrir, sustentar e avaliar e, se necessário, reorientar.

De acordo com Luckesi (2023), o acolhimento dos estudantes é o ponto de partida no ato de ensinar. Acolhê-los dentro do espaço da sala de aula e até mesmo da escola implica não haver julgamentos prévios, respeitar as individualidades de cada pessoa, proporcionando a caminhada de cada um em seu percurso de aprendizagem, além de desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e ético. Num contexto de heterogeneidade, que se propõe essa pesquisa, o ato de acolher as individualidades é um fator determinante para uma prática que olha para as necessidades individuais dos estudantes dentro do todo que é a sala de aula.

Depois de acolhidos no espaço escolar, os estudantes precisam ser nutridos, no sentido da aprendizagem, e o professor precisa não só fornecer os meios adequados para que a criança avance em seus conhecimentos e os domine,

mas ofertar suporte quanto aos conteúdos socioculturais, promovendo seu avanço pessoal e social.

Sustentar, para Luckesi (2023), significa ofertar o tempo e as condições adequadas para que as crianças aprendam os conteúdos curriculares. Para isso, faz-se necessário um ambiente saudável no espaço da sala de aula, além de atividades de ensino e aprendizagem com tempo necessário para que o estudante concretize o processo de assimilação do que lhe foi ensinado.

O quarto ato pedagógico ao qual nos debruçamos é o avaliar, que se refere às escolhas feitas por cada uma das pessoas.

Nossas decisões são — e sempre serão — tomadas a partir de uma avaliação da realidade que nos cerca, seja através do senso comum, seja pelo senso crítico. No caso do ensino institucional, escolar e universitário, importa a nós educadores nos servirmos da avaliação da aprendizagem sedimentada no senso crítico, ou seja, nos servirmos dos resultados da investigação avaliativa praticada por meio da utilização consistente e cuidadosa dos recursos metodológicos necessários, tendo em vista qualificar a aprendizagem dos nossos estudantes, fator que subsidiará nossas decisões (Luckesi, 2023, p.69).

Ao constatar a qualidade da aprendizagem dos seus estudantes, através do ato de avaliar, o professor também avalia as decisões tomadas ao longo da sua atividade profissional. A avaliação é fundamental para os professores no sentido de aprimorarem seu trabalho, e para os estudantes é uma constatação da qualidade das suas aprendizagens.

A fim de finalizar as discussões sobre os atos pedagógicos, encerramos com a reorientação que, de acordo com Luckesi (2023, p. 70),

é o ato educativo que como adultos no espaço da relação pedagógica, ao mesmo tempo, acolhemos os estudantes que se encontram sob nossa responsabilidade, e, a partir dos resultados da investigação avaliativa a respeito de sua aprendizagem, lhes sinalizamos os limites e as possibilidades da realidade, a fim de que deem corpo ao seu próprio caminho de formação e de vida.

Reorientar, segundo o que o próprio nome expressa, é o movimento constante realizado pelo professor, a fim de que seus educandos estejam em contínua evolução dos seus processos de aprendizagem e possam desenvolver seus aspectos psicológico e social.

Os atos pedagógicos apresentados se expressam como partes do ato de ensinar de um professor. Independente do estudante ou daquilo que ele demanda, é papel do educar acolher, nutrir, sustentar, avaliar e, quando necessário, reorientar.

Ao fazer esse movimento, o professor se aproxima de sua turma e proporciona um espaço de crescimento da aprendizagem a partir do momento em que ele está constantemente alinhado ao que seus estudantes precisam. Ao trabalharmos em um contexto de heterogeneidade, precisamos ver o todo da sala de aula, mas também as individualidades de cada um. Um professor que observa seus estudantes fornece o espaço e os meios necessários para isso.

Ao tratarmos sobre a sequência planejar, executar e avaliar, nos debruçamos sobre a prática do professor em uma perspectiva de uma ação que flui para um objetivo que é a aprendizagem e o desenvolvimento integral de um estudante. Ao planejar, pensamos no que fazer e como iremos atender a um determinado público; ao executar, colocamos em prática aquilo que foi pensado, os objetivos definidos; e ao avaliar, sendo esse o aspecto final dessas etapas descritas, apresentamos os resultados do que fizemos ao planejar e executar nossas ações. Portanto, configuram-se como o início, o meio e o fim de um processo.

Para muitas pessoas, a palavra avaliação remete à ideia de prova. No contexto educacional, a avaliação tem o papel de avaliar os conhecimentos de uma pessoa sobre determinado assunto, muitas vezes decidindo o destino acadêmico através do êxito ou não, num processo seletivo, por exemplo.

Ainda nessa perspectiva de tratar a avaliação como uma prova que mede conhecimentos, o significado expresso no Dicionário Online de Português não se distancia disso, ao significar avaliação como “prova, exame ou verificação que determina ou verifica a competência, os conhecimentos ou saberes de alguém”. A avaliação, por muito tempo e ainda hoje, possui essa função de medir o que uma pessoa sabe através de respostas corretas em uma prova.

O uso da prova como um meio de avaliação é uma realidade a qual ainda vivenciamos, seja nas escolas ou em processos seletivos. Nas escolas, é uma realidade e até uma exigência institucional ao longo ou ao fim de uma etapa para atribuir uma nota aos conhecimentos adquiridos por um estudante. Vale destacar que mesmo a prova sendo usada para medir o que uma pessoa sabe, não significa que ela seja o modo mais adequado de avaliar alguém ou definir se aquela pessoa realmente aprendeu sobre um determinado assunto.

Ao longo dessa discussão, várias vezes tratamos sobre um professor que propõe uma prática avaliativa para atender da melhor forma possível as necessidades de seus educandos. A avaliação deve estar alinhada ao que foi

trabalhado e precisa de um objetivo que contemple o que foi estudado. De acordo com Luckesi (2023, p. 80),

importa servimo-nos desse ato pedagógico como um recurso de diagnóstico da aprendizagem de nossos estudantes, fator que nos subsidia na sua orientação, tendo em vista a construção de seus conhecimentos, de suas habilidades e sua consequente formação, segundo um nível de qualidade desejado.

A proposta da prova como instrumento para avaliar o que foi aprendido não se configura como uma crítica a esse modelo ou repúdio ao seu uso, o que se reforça aqui é quanto ao modo como é usada. Segundo Perrenoud (1999), ao propor recorrentemente práticas de avaliação, se toma muita energia dos professores e de seus educandos. Ao longo de um ano, propor diferentes provas, para avaliar cada assunto estudado ou etapa encerrada, gera desgaste e sobrecarga não só para professores, mas para os estudantes. Aos professores, pela exigência em estar constantemente pensando e elaborando novas provas, e aos estudantes pelo estresse que pode ser fazer avaliações sucessivamente. Esse processo torna o momento de avaliar pouco prazeroso e não deixa espaço para professores e estudantes pensarem e usarem outras formas de avaliação.

Entendemos que a prova como um instrumento avaliativo não vai ser abolida das instituições de ensino e muito menos de processos seletivos, seja qual for ele. O que refletimos é sobre esse ser o único modo de avaliar os conhecimentos de uma pessoa. Seria possível, então, usar outros instrumentos com a mesma finalidade?

Antes de pensarmos em diferentes maneiras de avaliar um estudante, que fuja ao modo tradicional de avaliação apresentado anteriormente, precisamos primeiro ver a bagagem daquela criança, o que ela já sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios. A partir desse momento e entendendo as individualidades e os saberes de cada um, parte-se para um plano que contemple suas heterogeneidades.

Ao se distanciar das avaliações formais e pensar em outras formas de ver o crescimento do estudante e atender às suas singularidades, o professor pode propor “uma conversa com os estudantes, ou através de pequenos testes, ou ainda com a realização de uma tarefa para estudo fora do espaço da aula propriamente dita” (Luckesi, 2023, p. 57). Há outras opções a serem pensadas para ver os

avanços na aprendizagem de uma criança e que respeitem seu processo para adquirir um determinado conhecimento.

A avaliação formativa pode ser uma opção de acompanhamento para avaliar os estudantes, respeitando suas individualidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Como expressa Zabala (2014, p. 182), a avaliação formativa tem como propósito

a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Adotar a avaliação formativa não significa abolir as avaliações tradicionais ou usá-las apenas em escolas com pedagogias diferentes, ao contrário disso, ao se adotar esse tipo de avaliação “pretende contribuir para melhorar a aprendizagem em curso” (Perrenoud, 1999, p. 78). Independente da turma ou da proposta adotada pela instituição, é um processo que se centra em acompanhar regularmente os avanços dos estudantes, com propostas que respeitem seus tempos e espaços.

Ao propor um acompanhamento sistemático e diversificar as formas de avaliação, o professor comprehende melhor as necessidades dos seus estudantes e os ajustes que precisam ser feitos para que ele continue avançando. Portanto, ao propor uma diversificação das propostas avaliativas e acompanhar regularmente os progressos de seus educandos, o professor passa a ter melhores condições de analisar as etapas que cada estudante passa para adquirir conhecimento.

A discussão apresentada sobre a prática pedagógica e as etapas a serem seguidas mostram a complexidade do trabalho docente e a necessidade constante de refletir e analisar suas ações, que devem ser permeadas por objetivos e propósitos para alcançar o objetivo maior que é a conquista do conhecimento pela criança.

A prática pedagógica se insere como questão central desta pesquisa e as etapas expostas ressaltaram a importância e a complexidade do trabalho do professor. Apesar de explorarmos o que acontece no planejamento, a execução e a avaliação, somamos à discussão mais dois conceitos que se alinham a prática realizada pelo professor e que se inserem como parte desse processo, sendo as atividades que se propõem em sala e as estratégias usadas pelos professores.

Ao tratarmos sobre atividades, talvez uma das primeiras imagens que surgem ao dizer essa palavra seja associada à tarefa feita em um livro didático ou ao que o professor propõe na lousa ou caderno. O pensamento e a ideia refletidos ao todo não estão errados, pois de fato nos deparamos em algum momento da nossa trajetória educacional com atividades desse tipo, mas elas não são únicas ou exclusivas do processo de aprendizagem; as atividades são amplas e variadas e vão além de uma tarefa no livro ou caderno. Segundo Zabala (2014, p. 13), pode-se considerar atividade como, “uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc.”. As atividades representam, portanto, objetivos e finalidades distintas, mas que levam ao mesmo fim: explorar um determinado assunto.

Além do conceito de atividade apresentado anteriormente, há outra forma de organização das atividades denominada por sequência didática. Ao propor uma sequência didática, em suas aulas, é importante que o professor conheça sua turma e o que eles demandam em termos de aprendizagem. Atrelado a isso, estão os interesses e propósitos do docente em relação aos seus estudantes.

As sequências didáticas podem ser organizadas em diferentes tipos, a depender dos objetivos propostos e o que se pretende trabalhar em cada uma delas. Um dos modelos apresentados por Zabala (2014) é o tradicional, que se organiza em quatro partes: comunicação da lição, estudo individual do livro didático, repetição do conteúdo aprendido e a sanção administrativa do professor. Nesse modelo, é possível observar que o processo se centra no professor, como responsável por expor um conteúdo, que não acolhe os conhecimentos prévios de seus estudantes, assim como opta pela cópia e a repetição do que foi ensinado. Por fim, uma nota é fornecida e alcançam êxito aqueles que conseguem repetir o que foi exposto.

O modelo tradicional de sequência didática exposto anteriormente não leva em consideração as individualidades dos estudantes, seus conhecimentos prévios e principalmente aquilo que possuem dificuldade, mostrando-se um processo excluente de ensino. Ao tratarmos sobre o trabalho das atividades em sala de aula, baseamo-nos em uma proposta com objetivos pensados no desenvolvimento da turma, que respeitem suas individualidades e promovam o seu avanço.

Ao discursar sobre atividades que atendam a todos e acolham a heterogeneidade da sala de aula, não podemos pensar em uma só proposta; há a

necessidade de sua diversificação com o intuito de acolher a todos. Ou seja, dentro de um mesmo conteúdo a ser trabalhado, diferentes propostas podem ser ofertadas aos estudantes para que eles escolham aquela que melhor se adequa às suas necessidades e interesses no momento. Um professor que pensa em sua turma e nas características de seus estudantes amplia as possibilidades de aprendizagem.

Diante dos conceitos apresentados, o último ao qual iremos discutir diz respeito às estratégias. De acordo com o Dicionário Online de Português, estratégia quer dizer “Meios para conseguir uma coisa. Forma ardilosa que se utiliza quando se quer obter uma coisa.” O significado apresentado se refere aos meios usados para se chegar a um fim. Numa perspectiva de uma prática que contemple a heterogeneidade da sala de aula, é necessário que sejam estipuladas estratégias que contemplam a todos, mas sempre olhando para as individualidades das crianças. Não é tarefa fácil traçar esse plano, mas, como apresentamos anteriormente, se um professor planeja suas ações, pensando nas necessidades de sua turma, trazer estratégias condizentes com a realidade da sala de aula se torna um caminho possível para atender às demandas de seus estudantes.

A construção de uma prática que atenda a todos começa com o planejamento e é nesse momento que o professor pensa nas estratégias a serem desenvolvidas com sua turma, a fim de que possam avançar nos seus processos. É necessário conhecer as demandas dos estudantes, o que sabem e em quê precisam avançar. Segundo Leal (2005, p. 91), “Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos (as) professores (as), podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

Além de identificar as necessidades individuais e coletivas da turma, as estratégias desenvolvidas precisam ter um objetivo claro. Para isso, “a estratégia utilizada pelo professor precisa ser capaz de instigar, motivar e envolver o aluno para que este se dedique e seja capaz de compreender o conteúdo ensinado e desenvolver as habilidades a ele relacionadas” (Sabino; Turci, 2024, p.178). Ao organizar e pensar previamente em sua turma, propondo estratégias claras e que corrobora um objetivo final, que é a aprendizagem da criança, as chances de que ela se envolva no processo e se sinta instigada a aprender são maiores.

Desse modo, a construção das estratégias a serem trabalhadas em sala de aula exigem do professor conhecimentos prévios sobre sua turma e planejamento

adequado para atendê-la. Mas para que essas ações tenham resultados, é necessário um trabalho de colaboração entre professores e estudantes. Os docentes pensam nas melhores estratégias para que seus estudantes aprendam, no entanto, não se pode desconsiderar “a construção e o empenho do aluno, isto porque o processo de ensino e aprendizagem está condicionado àquele que ensina – o professor – e àquele que aprende – o aluno” (Sabino; Turci, 2024, p.178). Portanto, os professores trilham um caminho para a aprendizagem de seus educandos, mas as crianças também precisam se envolver no processo e, apesar de desenvolverem suas próprias estratégias para aprender, não podem desconsiderar as propostas pelos docentes. Por isso, como citado anteriormente, tornam-se fundamentais propostas dinâmicas e motivadoras para as crianças.

Sabino e Turci (2024) ainda explicam que mesmo sendo feito uso de recursos e instrumentos nas estratégias para se alcançar um objetivo específico, elas não estão situadas nos instrumentos e recursos usados, mas sim na organização do ensino. Portanto, as estratégias se ligam às ações realizadas pelo professor ao conduzir alguma proposta em sala de aula, e não na atividade em si, mas no modo como conduz para atingir um determinado objetivo.

Diante do que foi apresentado, Sabino e Turci (2024) resumem como o professor deve organizar o processo de ensino e aprendizagem em sua sala de aula, indo desde o que as crianças já sabem até a seleção das melhores estratégias a serem propostas para a turma.

O processo de ensino e aprendizagem está organizado da seguinte forma: identificação dos conhecimentos prévios dos discentes; definição de objetivos de aprendizagem pretendidos; planejamento e operacionalização da estratégia global mais adequada para a aprendizagem dos estudantes na situação; e seleção dos instrumentos e técnicas mais adequados para auxiliá-los no desenvolvimento do que se pretende executar (Sabino; Turci (2024, p.178).

Portanto, quando o professor propõe uma atividade ou mesmo uma avaliação, além de planejar previamente suas ações, ele precisa levar em consideração o que sua turma já sabe, as heterogeneidades ali presentes e propor estratégias que conduzam a um objetivo final que é a aprendizagem dos seus educandos.

Nesta primeira subcategoria, nos debruçamos sobre uma prática que pensa e reflete sobre seus educandos. Para isso, o professor precisa entender as especificidades das crianças e o caminho que cada uma percorre para aprender.

Nessa perspectiva, os docentes lidam com uma sala de aula permeada por heterogeneidades, e para contemplar essas diferenças, a prática pedagógica precisa estar alinhada às demandas das crianças. Diante do que foi apresentado, a subcategoria seguinte trata sobre a heterogeneidade.

2.2.2 Heterogeneidade em sala de aula

De acordo com o Dicionário Online de Português, heterogeneidade significa “Característica do que é heterogêneo, sem uniformidade, coerência ou correspondência. Particularidade do que é composto por partes distintas; inhomogeneidade”. O significado sugere o que é diferente, diverso, dessemelhante. Comumente utilizamos a palavra heterogeneidade quando nos referimos a um determinado contexto, ou até mesmo uma situação que se apresenta de forma multifacetada.

Ao tratarmos sobre o termo heterogeneidade, talvez volte à mente do leitor a palavra heterogênea, que aprendemos nas aulas de ciências na escola, referindo-se às misturas homogêneas e heterogêneas (as homogêneas seriam aqueles componentes que, quando colocados juntos, iriam se fundir e parecer um só, como água e sal; já as misturas heterogêneas seriam aquelas em que os componentes usados, quando juntos, não se misturavam, como a água e o óleo). Há explicações científicas para que determinados componentes se misturem ou não, mas não é nosso interesse nesse momento, e talvez alguém se pergunte: afinal, o que isso tem haver com a temática desta dissertação, no que se refere a uma prática que se volta para a heterogeneidade da sala de aula?

A princípio, em nada se assemelha, mas se pararmos para pensar, a sala de aula é como os componentes de uma mistura heterogênea: assim como cada uma possui sua particularidade e que não permite que se misture, o mesmo acontece com as pessoas, uma vez que cada uma possui as suas características e juntas, no mesmo espaço, como a sala de aula, podem compartilhar experiências e aprenderem, mas nunca da mesma forma, pois cada ser possui o próprio processo de aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, podemos nos deparar com professores que olham para a sala de aula como um espaço homogêneo, que utilizam a mesma prática pedagógica para todos sem levar em consideração as necessidades e

particularidades de cada indivíduo. No caminho oposto, há outros professores que entendem as particularidades de cada pessoa e optam por respeitar e acolher a heterogeneidade individual, mas da turma como um todo. Portanto, a temática deste trabalho tem mais semelhanças com os estudos das aulas de ciências do que se pode imaginar. Mas, apesar de toda essa conversa, do que se trata uma sala de aula heterogênea?

A sala de aula heterogênea é composta pelo “diferente, diverso, dessemelhante”, compondo um espaço real, repleto de pessoas diferentes, que para atendê-las são necessários profissionais preparados para olhar o todo e respeitar as individualidades das crianças. O professor precisa conhecer seus estudantes, observando o que sabem e o que ainda precisam aprender, refletindo, em sua prática, as melhores formas de ajudá-los a avançar em seus conhecimentos. Para isso, ao planejar e executar suas ações, o docente precisa alinhá-las tanto ao atendimento do coletivo como das individualidades de cada um.

No entanto, o atendimento à heterogeneidade não acontece de modo isolado; não esqueçamos que um professor não desenvolve seu ensino sozinho. A escola deve estar preparada para atender aos seus estudantes e respeitar suas individualidades, construindo um espaço que inclui e não o contrário, assim como bem apresenta Rego (1998, p. 63 e 64):

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Um espaço que atende ao heterogêneo, como apresentado anteriormente sobre as misturas de substâncias, significa pessoas diferentes num mesmo local, compartilhando e confrontando suas diferenças. Por isso, o professor precisa de suporte da instituição como um todo, além de estar sempre refletindo sobre sua turma e as questões que seus educandos demandam. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que nem todas as instituições, e até mesmo os professores, não pensam nas diferenças presentes no espaço escolar, afinal, a ideia de homogeneidade ainda é uma característica existente nesses lugares. Por mais que se busque o atendimento às diferenças, a ideia de igualar as pessoas ainda está enraizada nas escolas.

Os estudos de Coutinho (2005) e Gomide e Gimenez (2018) constataram que ainda existe uma visão homogeneizadora enraizada no contexto escolar brasileiro. Essa compreensão é reforçada por uma organização em que os estudantes são separados por séries, com idades próximas, e que, ao fim de cada ano, eles devem alcançar o mesmo conhecimento estabelecido para aquele período, e esse ciclo se repetirá nas séries seguintes. Essa falsa expectativa mostra um cenário imaginário, em que todos passam pelo mesmo processo e aprendem do mesmo jeito, destinados a um fim que é adquirir os mesmos conhecimentos. Mas, ao tratarmos da realidade, não há sala de aula homogênea. Podemos até organizar os estudantes em salas pela idade, mas não se pode querer que aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo. Sabemos que cada criança possui o seu próprio percurso de aprendizagem, com características e estratégias próprias, que são resultado das vivências, experiências e saberes construídos, configurando, assim, um contexto heterogêneo.

Diante do que se apresenta, entendemos que não existe sala de aula homogênea. Pode até haver uma tentativa de igualar o ensino e objetivar que todos alcancem os mesmos resultados ao mesmo tempo, mas cada pessoa trilha um caminho, logo, as diferenças sempre se sobrepõem. Do mesmo modo, não há sala de aula inteiramente heterogênea, entre as diferenças das crianças existem aspectos semelhantes, que permitem ao professor agrupá-las.

A escola deve ser, portanto, um espaço que acolha a todos. Independente das suas necessidades específicas, ela precisa ser um lugar que inclua e não o contrário. Nesse contexto, é importante pontuar que, ao falarmos sobre inclusão e acolhimento das heterogeneidades na instituição escolar, não estamos apenas nos retratando a dificuldades específicas ou ao atendimento a pessoas com deficiência. Incluir se trata de algo mais amplo. Segundo Mantoan (2003, p.16), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A inclusão se insere nos espaços para acolher ao heterogêneo.

Nessa perspectiva, incluir demanda o atendimento a todos, independente da religião, da etnia, do gênero, da cultura ou se uma pessoa possui ou não uma deficiência; do mesmo modo, a heterogeneidade também contempla e abrange esses grupos. De modo a entender como esses grupos heterogêneos se organizam,

Leal e Pessoa (2023) criaram quatro tipos de categorias: 1) heterogeneidades sociais / econômicas; 2) heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; 3) heterogeneidades individuais; e 4) heterogeneidades de percurso escolar.

As heterogeneidades sociais/econômicas “estão relacionadas às identidades étnico racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula” (Leal; Pessoa, 2023, n.p), de modo a contemplar as características pessoais e sociais de uma pessoa, a depender do tipo de sociedade em que está inserida.

A heterogeneidade das pessoas com deficiência reflete sobre as dificuldades para o ensino desses estudantes e a necessidade de conhecer diferentes características para ajustar o ensino para eles (Leal; Pessoa, 2023). Portanto, é necessário conhecer esses educandos, suas demandas e proporcionar um ensino que os inclua e favoreça suas aprendizagens.

As heterogeneidades individuais se referem aos diferentes tipos de aprendizagem, a personalidade, a trajetória individual, a estrutura familiar, os valores de cada um e os familiares, as características físicas, os níveis de dificuldade de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e interesse (Leal; Pessoa, 2023, n.p). Portanto, são as representações de cada pessoa, suas particularidades, seus interesses e o modo como elas veem e entendem o mundo, características que a tornam única.

A última categoria diz respeito ao percurso escolar. De acordo com Leal e Pessoa (2023, n.p), são “considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando”.

Diante do que se apresenta, as heterogeneidades podem estar organizadas em categorias diferentes, no entanto, não necessariamente estão separadas, e uma pessoa pode contemplar mais de uma. Esse cenário, composto por diferenças, nos mostra a complexidade de um espaço como a sala de aula. Desse modo, são necessários professores e instituições que pensem e adequem seu ensino para atender às necessidades de seus educandos, olhando para todos, mas também para as particularidades de cada um. Ao tratarmos sobre uma escola permeada pelas diferenças, é necessário construir um espaço que inclua todos,

tendo em vista que, para atender às diferentes heterogeneidades, a inclusão precisa se fazer presente.

Falar sobre inclusão e atendimento às heterogeneidades é uma tarefa fácil; difícil é transformar a teoria em prática. Por isso, se buscamos um atendimento às diferenças de modo a incluir todos dentro do espaço escolar,

são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diferença e a diversidade. A escola deve se preocupar especialmente com um currículo e práticas pedagógicas que tenham como ponto de partida o reconhecimento das diferentes situações sociais, cognitivas e culturais existentes na sala de aula (Silveira; Figueiredo, 2010, p.11).

Na sala de aula, ao realizar qualquer tipo de trabalho com os estudantes, pensando na perspectiva inclusiva, o professor precisa conhecer as demandas individuais, refletir sobre elas e alinhar ao que será trabalhado. Isso se concretiza no planejamento prévio de suas ações. Ao propor uma atividade e, consequentemente, as estratégias que a seguirão, é necessário diversificar e flexibilizar, quando necessário, para que todos possam aprender, à sua maneira, aquilo que está sendo exposto (e isso também vale para o modo como cada criança é avaliada). Portanto, transformar a heterogeneidade em realidade e ação dentro da sala de aula exige do professor reflexão e movimento para agir diante do diverso que ele se depara todos os dias.

Diante do que foi apresentado sobre a heterogeneidade, a próxima subcategoria se centra na escrita e nos caminhos que uma criança percorre para adquiri-la. Por se tratar de uma pesquisa que olha para as práticas de ensino da escrita, torna-se primordial entender alguns aspectos relacionados à sua aprendizagem.

2.2.3 Ensino da escrita em sala de aula

Nesta pesquisa, tratamos sobre a escrita no sentido de como os professores a ensinam através de suas práticas. Desse modo, não objetivamos analisar a escrita das crianças, mas o que se trabalha em sala de aula a seu respeito, olhando sempre para a heterogeneidade da turma, a fim de entender quais propostas atendem às demandas de todos. Portanto, essa subcategoria objetiva

discorrer sobre alguns aspectos relacionados à escrita, a sua importância e seu significado para a sociedade.

Nesse sentido, iniciamos essa discussão a partir da perspectiva histórica. A escrita surge pela necessidade do homem de registrar o que não cabia e não podia mais ser armazenado em sua mente. Com o crescimento das cidades, a complexidade das transações comerciais e a necessidade de serem registradas de alguma forma, a escrita surge como uma solução para organizar e sistematizar as necessidades humanas (Soares, 2020). A partir do momento em que as relações humanas se tornaram mais complexas e a socialização entre as pessoas no processo de compra, venda e troca de produtos se intensificou, os modos de registro também precisaram ser modificados, portanto, a escrita surge para organizar e nivelar demandas que foram surgindo.

Na maioria das vezes, antes de aprender sobre o processo de escrita, a criança se apropria da fala, como parte do meio social a que está inserida. No entanto, ao contrário do que se pode pensar, a escrita não se desenvolve apenas no espaço escolar. Na verdade, como sociedade letrada, estamos a todo o momento em contato com diferentes formas de escrita, logo, ao entrar na escola, uma criança já carrega a bagagem cultural e social a qual está inserida.

Um ambiente alfabetizador é aquele em que se evidencia a cultura letrada, com livros didáticos ou literários, textos digitais ou expostos em cartazes (calendário, nomes dos aniversariantes, quantos somos, alfabeto, entre outros), a junção de diferentes escritos presentes no ambiente escolar, etc. (Teixeira; Bernardelli, 2017). A função da escola é proporcionar o acesso e a diversificação com o material escrito, ainda mais nas escolas públicas, as quais estão crianças que têm acesso restrito a uma variedade de gêneros textuais. Sabemos que as crianças ingressam nesse ambiente com experiências anteriores, mas cabe à instituição de ensino ampliar e diversificar o repertório dos seus estudantes, envolvendo-os em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse processo de aquisição da língua escrita, torna-se necessário entender o que implica dizer que uma pessoa é alfabetizada. De acordo com Soares (2020, p. 27), é o processo de apropriação de “um conjunto de técnicas – procedimento, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”. Portanto, ao dizer que uma pessoa é alfabetizada, entendemos que ela

conseguiu dominar o conjunto de técnicas que resultam na apropriação da leitura e da escrita.

O letramento, como prática social de leitura e escrita, não necessita da alfabetização como pré-requisito, pois são processos distintos, que acontecem simultaneamente e de modo interdependente (Soares, 2020). Desse modo, letramento se refere às “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades variadas, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos” (Soares, 2020, p. 27). Portanto, ser uma pessoa letrada significa poder interpretar e produzir diferentes textos, assim como informar-se a respeito de algo e conseguir transmitir essas informações. Ainda segundo a autora, a criança aprende a ler e a escrever em atividades de letramento, lendo e produzindo textos reais, através de práticas de leitura e escrita.

Diante do que foi apresentado sobre a necessidade de evolução da escrita para atender às demandas sociais e os conceitos de alfabetização e letramento, torna-se necessário entender sobre o tipo de ensino que é promovido nas escolas brasileiras. De acordo com Morais (2012), a educação brasileira ainda se ancora em um processo de alfabetização mais tradicional, que resgata as antigas cartilhas de ensino, havendo uma delimitação do processo a decorar palavras, assim como transcrever frases e textos, sem de fato acrescentar valor à aprendizagem da leitura e escrita de uma pessoa. Junto ao pensamento deste autor, Coutinho (2005) também traz algumas reflexões a respeito de uma educação tradicional. Para ela,

A concepção tradicional de alfabetização priorizava o domínio da técnica de escrever, não importando propriamente o conteúdo. Era comum as crianças terem de copiar escritos que não faziam para elas o menor sentido: “O boi bebe”, “Ivo viu a uva” e tantas outras sem sentido, mas sempre presente em cartilhas e nos textos artificializados criados com o único objetivo de “ensinar a ler e escrever”, pois se acreditava que se aprendia a ler e a escrever memorizando sons, sílabas e letras (Coutinho, 2005, p.47).

A proposta de ensino exposta anteriormente pelos dois autores reflete sobre a priorização do domínio de uma técnica que favorecia apenas o treino da escrita, sem valor reflexivo e que proporcionasse uma aprendizagem mecânica do processo de alfabetização. Nesse sentido, a criança não é incentivada a tentar escrever espontaneamente, refletir e criar suas próprias hipóteses de escrita; a prioridade se volta para a cópia e para a relação grafema-fonema de forma

repetitiva. No ensino tradicional, não há reflexão sobre “os erros” ocorridos no processo de compreensão da criança sobre como ela nota a escrita.

Na busca da forma mais eficaz de ensinar a ler e escrever, através da proposta tradicional de ensino, surgem dois métodos: os sintéticos e os analíticos. O método sintético, de acordo com Galvão e Leal (2005), se caracteriza por iniciar a aprendizagem com elementos menores como letras, fonemas e sílabas, que, através de uma prática constante, permite se chegar a ler palavras, frases e textos. Portanto, é um método que parte de partes menores para conseguir alcançar partes maiores. No que se refere ao método analítico, pratica-se o caminho inverso. Ainda segundo as autoras, a aprendizagem se inicia por palavras, frases e pequenos textos para se chegar às partes menores, caracterizado pelas letras e sílabas.

Os métodos de alfabetização apresentados anteriormente refletem um ensino mecanizado que se usava e ainda se usa nas escolas como parte do processo de ensino. Há a perspectiva de passos a serem seguidos para que uma pessoa consiga ser alfabetizada, ofertando pequenas doses que, somadas, proporcionarão um objetivo final, que é a aquisição da leitura e da escrita. Coutinho (2005, p. 48) sintetiza o uso desses métodos e como eles procedem ao longo do ensino.

Essas práticas de ensino da língua escrita pressupunham uma relação quase que direta com o oral; as progressões clássicas, começando pelas vogais, depois combinações com consoantes, até chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, “era” o que podemos chamar de processo ideal para se alfabetizar.

O uso desses métodos, que focam em ensinar as partes para se chegar ao todo, através de um processo intenso de repetição de lições, reflete em uma escrita mecânica e desprovida de um raciocínio por parte da pessoa que está aprendendo, como se ela fosse mero espectadora de sua própria aprendizagem e não parte do processo, treinada a reproduzir e repetir o que lhe fora exposto, limitando a leitura e a escrita à decodificação de textos e frases. Afinal de contas, alfabetizar uma pessoa significa ensinar-lhe um código?

A resposta para tal pergunta, a princípio, pode ser complexa, afinal, ainda pode estar enraizado, para algumas pessoas, que a escrita é o ensino de um código, quando, na verdade, se trata de um sistema notacional. De forma clara, Morais (2005; 2012) explica isso ao nos depararmos com um código, por exemplo, o Morse, que substitui os sistemas notacionais (escrita e numérico) por símbolos específicos.

Nesse exemplo, percebemos que só nos deparamos com uma situação em que podemos traduzir os símbolos propostos, se já conhecermos o sistema notacional, tendo em vista que só se pode fazer as devidas substituições e traduzir a mensagem, se houver o conhecimento das letras, dos números e dos sinais apresentados. Portanto, o código só pode ser desvendado, se já houver esse conhecimento prévio do sistema de escrita alfabetico, logo, uma pessoa precisa estar alfabetizada, o que anula a ideia da escrita enquanto código.

Conforme Morais (2012), a escrita se configura como um sistema carregado de propriedades que orientam seu funcionamento. Segundo esse autor, o ensino da escrita deve promover situações sistemáticas, nas quais o estudante aprende sobre essas propriedades e sobre como e de que forma a escrita nota. Aprender a ler e a escrever não se limita ao espaço da sala de aula, muito menos a um método específico, como já discutimos ao longo deste texto. Ao contrário do que esses métodos tradicionais perpetuam, a construção da escrita começa muito antes da escola. Entendemos, assim, que a instituição escolar tem o papel de valorizar os conhecimentos sobre a escrita trazidos pelas crianças e realizar o ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabetico (SEA)⁴.

São muitas as questões que poderão impactar na escolha por esses métodos tradicionais. Não queremos nos deter nesse viés, mas sim pontuar como essa investigação entende ser o processo de apropriação da escrita alfabetica. Assim, como já mencionamos, corroboramos os estudos de Morais (2012) e Soares (2020), que nos apontam para um ensino da leitura e escrita voltado para o letramento e a construção do SEA. Também compreendemos ser importante tratarmos sobre como a criança atua nesse desenvolvimento da escrita. Para isso, Ferreiro e Teberosky (1999), ao tratarem sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, trazem em seus estudos uma nova perspectiva para aprendizagem da língua escrita, não se tratando de uma questão de método, nem tão pouco de como se deve ensinar, mas sobre como a criança aprende.

⁴ Centramo-nos na apropriação do SEA, devido ao interesse desta pesquisa na análise linguística da palavra.

As autoras dessa teoria se basearam nos pressupostos psicogenéticos de Piaget⁵ acerca do papel do sujeito em sua aprendizagem. Desse modo, essas pesquisadoras compreendem o aprendiz como

[...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

As autoras entendem, portanto, que uma pessoa não espera ser ensinada, ao contrário, ela é responsável por descobrir o mundo e pensar sobre suas ações sozinha. Ainda no que se refere à psicogênese da escrita, Morais (2012) reflete sobre dois pontos essenciais dessa teoria. O primeiro, “reconhecer que, para um aprendiz da escrita alfabética, as ‘regras de funcionamento’ ou propriedades do sistema não estão já ‘disponíveis’, ‘dadas’ ou ‘prontas’ na sua mente” (Morais, 2012, p. 33). Uma pessoa que ainda não está alfabetizada olha para as letras, mas ainda não entende o seu funcionamento ou possui uma visão diferente de quem já passou por esse processo. O segundo ponto a ser apresentado é a “internalização das regras e convenções do alfabeto” que não acontecem tão rapidamente e muito menos limitada apenas ao que a escola ensina, exigindo tempo e um processo para que aconteça.

Os dois pontos apresentados por Morais (2012) mostram que aprender e se apropriar do sistema de escrita alfabética é um processo que leva tempo e é marcado por hipóteses criadas pela pessoa que está aprendendo. De modo a explicar melhor sobre como um sujeito se desenvolve e as etapas que percorre nesse caminho de apropriação da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) formulam os níveis de escrita, sendo eles: 1) pré-silábico; 2) silábico; 3) silábico-alfabético e 4) alfabético.

O nível pré-silábico representa as hipóteses elementares sobre a escrita da criança. Ao início dessa hipótese, elas consideram que escrever é o mesmo que desenhar, e possivelmente se solicitada a escrever uma palavra, sua representação será em forma de desenho. Posteriormente, começa a registrar letras, no entanto, há uma dificuldade de diferenciação das letras, dos números e dos símbolos. Assim, a

⁵ Epistemologia Genética, o indivíduo passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida.

criança inicia a representação da escrita com desenhos, depois as garatujas, e, ao final, registra letras aleatórias sem qualquer relação sonora para a escrita das palavras.

No nível silábico, a criança cria a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafadas corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Essas letras podem ou não fazer relação com o valor sonoro da sílaba, elas podem notar vogais ou consoantes pertinentes, ou não, as sílabas das palavras.

No nível silábico-alfabético, as hipóteses das crianças já se encontram bem próximas à escrita alfabetica. Neste nível, a criança começa a perceber que é necessário mais de uma letra para registrar a sílaba desejada. Assim, oscila em registrar as sílabas das palavras, ora com uma letra para cada pauta sonora, e ora com mais de uma letra.

O nível alfabético é o momento em que a criança consegue compreender que as letras representam unidades menores do que a sílaba. Ele já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possa ter algumas dificuldades de transcrição de fala e cometa erros ortográficos.

A organização dos quatro níveis, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999), decorre de um estudo realizado por elas em que observaram as hipóteses que cada criança exerceia a respeito da escrita desenvolvida, indo desde suas hipóteses iniciais a respeito da escrita até as mais avançadas que o tornam alfabetico. Portanto, para que seja possível avançar ao longo dos níveis, é necessário que o professor entenda o que seu estudante já sabe e o que ele ainda precisa aprender, de modo a proporcionar em sua prática ações que permitam essa evolução se desenvolver diante da aprendizagem da sua escrita.

Nesta subcategoria, discutimos sobre o início da escrita para a sociedade, o uso de diferentes métodos tradicionais para alfabetizar uma pessoa, e o quanto eles eram e ainda são usados nas instituições de ensino. E, por último, os níveis de escrita apresentados por Ferreiro e Teberosky ao tratarem sobre a psicogênese da língua escrita, que nos mostram as hipóteses desenvolvidas por uma pessoa ao longo do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabetica. A partir disso, compreendemos a aprendizagem da escrita de modo processual, que deve ser incentivada e ensinada não só na perspectiva de ampliar os horizontes de uma pessoa, mas ser pensada na melhor forma para que ela realmente tenha uma aprendizagem significativa, estimuladora e reflexiva.

3 TRAÇANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia de uma pesquisa, segundo Minayo (1994, p. 16), é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Para ela, “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 1994, p.16). Nesse contexto, o pesquisador não pode traçar um caminho de maneira leviana; é necessária uma boa construção teórica, com autores que fundamentam a realidade a ser investigada, a escolha de um método que atenda à realidade, assim como usar da criatividade e desenvoltura para enfrentar os desafios do ato de pesquisar. Portanto, a pesquisa é uma construção, permeada por etapas a serem seguidas que levam a um fim: os resultados.

Diante da reflexão apresentada, a abordagem que melhor se adequou aos propósitos desta pesquisa foi a exploratória de natureza qualitativa. Diz-se exploratória, pois possui a finalidade de esclarecer e modificar conceitos e ideias, não se aplicam costumeiramente amostragens e técnicas quantitativas, constituindo a primeira etapa de uma exploração (Gil, 2007). A temática com a qual nos propomos trabalhar – a prática do professor e a heterogeneidade na sala de aula – dá a esta investigação esta característica exploratória.

No que se refere à natureza qualitativa, se caracteriza assim por tratar de uma pesquisa que investiga pessoas, no caso, professores e as ações que constituem sua prática e o seu trabalho, de modo geral. Logo, é uma abordagem que se preocupa “com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 1994, p. 21). Ao contrário da abordagem quantitativa, que se baseia na coleta e análise de informações em forma de números, a abordagem qualitativa tem uma perspectiva mais pessoal, se referindo “a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos” (Strauss; Corbin, 2008, p. 23). Desse modo, coadunamos com a abordagem qualitativa, uma vez que prezamos pelo contato humano, por meio das interações com os sujeitos desta investigação, para melhor compreensão e aprofundamento das questões investigadas.

Neste capítulo, descreveremos o percurso realizado nesta pesquisa, trilhando os caminhos seguidos para encontrar o local da pesquisa, os professores

(que foram os personagens principais deste trabalho) e os procedimentos usados para construção e análise dos resultados encontrados.

Como descrito por Oliveira (2017), pesquisar é buscar ou procurar por algo; em meio às perguntas que são feitas às situações do cotidiano, objetivamos encontrar possibilidades de reflexão para as nossas inquietações, indo ao encontro daqueles que vão nos fornecer o que buscamos.

3.1 Lócus da pesquisa

O trabalho de campo é uma construção teórica que combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, etc., confirmando ou refutando hipóteses e construindo teorias (Minayo, 1994). Configura-se como uma das etapas mais complexas e pode-se dizer repleta de surpresas; um momento permeado por expectativas e idealizações, marcado pela imprevisibilidade que só se sabe o que vai encontrar enfrentando-o.

O primeiro aspecto a ser selecionado, nessa entrada em campo, é o local onde a pesquisa foi realizada, no caso, na cidade de Fortaleza, Ceará, que conta com aproximadamente 2,687 milhões de habitantes. Por nosso foco ser as instituições de ensino públicas, buscamos informações no site da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que se refere à distribuição e organização das escolas. De acordo com os dados encontrados, no ano de 2021, houve uma reorganização na territorialização administrativa de Fortaleza, passando a dividir a localização dos bairros em 12 regionais, por isso, cada um dos 6 distritos educacionais passou a contemplar duas regionais em cada um deles. Essa mudança almejou uma melhor organização da cidade, respeitando a quantidade de habitantes, a área de cada bairro, as questões culturais e o uso dos equipamentos públicos por seus habitantes (Fortaleza, 2021).

As informações encontradas no site da SME nos dão uma visão geral da organização das escolas públicas na cidade de Fortaleza, mas não mostram dados mais particulares a respeito dessas instituições que são relevantes para esta pesquisa. A fim de obter o acesso às particularidades desses espaços, solicitamos algumas informações junto à Coordenadoria de Controle Interno e Ouvidoria (CONTI). Os dados fornecidos pela CONTI mostram que, no ano de 2024, Fortaleza

possuía um total de 310 escolas municipais, das quais 205 possuem turmas de terceiro ano, números favoráveis para os objetivos desta investigação.

As informações apresentadas nos mostraram a dimensão da cidade e sua organização quanto à quantidade de escolas da rede municipal de ensino. Como em toda investigação, precisamos partir de algum lugar, então, optamos seguir por um caminho conhecido. Diante do trabalho realizado na rede municipal enquanto professora substituta⁶, já conhecíamos algumas escolas dos 6 distritos educacionais, aspecto favorável para localização da (s) instituição (ões) que atendessem às necessidades desta pesquisa. No entanto, para melhor realizar essa escolha, estabelecemos alguns critérios: 1) Instituição com pelo menos três turmas de terceiro ano; 2) Proximidade geográfica entre as escolas; 3) Maior número de professores efetivos.

Os critérios estabelecidos se justificam diante das necessidades da investigação, tendo em vista que escolas com o maior quantitativo de turmas de terceiro ano permitem a concentração das observações em um número menor de espaços. A proximidade geográfica entre as escolas se torna um fator determinante também, já que os deslocamentos e a proximidade entre elas facilitam a locomoção para atender aos horários e encontros estabelecidos com os profissionais da instituição. No que se refere ao terceiro critério, é de extrema importância um maior número de professores efetivos em turmas do terceiro ano, tendo em vista que a proposta desta pesquisa é observar um processo com continuidade que só é possível com docentes que estejam acompanhando a turma durante um período maior de tempo.

A princípio, revisitamos os dados fornecidos pela CONTI e fomos selecionando algumas escolas que atendessem aos critérios estabelecidos. De início, buscamos as instituições do distrito educacional 1, tendo em vista os conhecimentos prévios adquiridos na função de substituta que nos privilegiaram algumas informações. Talvez tenhamos seguido pelo caminho mais “fácil”, indo pelo que se conhece, mas é sabido que se torna mais acessível sim estabelecer contato com um local que já se possui algum conhecimento. Além disso, esta pesquisa não investiga nenhum caso ou situação particular que exigisse outra abordagem de escolha institucional.

⁶ Ver Introdução.

A partir disso, buscamos os contatos de duas escolas selecionadas para ver a disposição da instituição em nos receber e se de fato os critérios estabelecidos estavam sendo atendidos. A aproximação com as instituições veio através da ajuda de colegas de trabalho que possuem o contato da equipe gestora para facilitar esse processo inicial.

As duas instituições escolhidas, então, se localizavam no distrito educacional 1. Na primeira escola, foi estabelecido contato inicial por meio do whatsapp da direção, no entanto, ao perguntarmos sobre o número de professores efetivos e as turmas de terceiro ano, nos deparamos com a realidade de apenas duas turmas, das quais apenas uma contava com a presença de um professor efetivo. Por buscarmos três professores efetivos para participar da investigação, precisávamos de uma escola que apresentasse esse quantitativo. Desse modo, entramos em contato com a segunda escola. O interesse por essa escola se deu por duas razões: o quantitativo de turmas de terceiro ano (4 turmas no período da manhã e da tarde) e a quantidade de professores efetivos lecionando nessas turmas (por volta de 5 professores), de acordo com as informações concedidas via whatsapp pelo coordenador da escola. Por ser uma escola que atendia a alguns dos critérios estabelecidos, marcamos um primeiro contato presencial com o coordenador e apresentamos uma carta de apresentação explicando a proposta da pesquisa e nossa presença na escola. Nesse primeiro contato inicial, fomos bem recebidos e tivemos nossa pesquisa acolhida pela escola, mas, como conversamos apenas com o coordenador, deixamos marcado outro momento para conversar com os professores.

O contato inicial com os docentes do terceiro ano aconteceu no dia em que eles planejavam juntos, às quartas-feiras, a fim de apresentarmos a proposta da pesquisa para o maior número deles. Nesse momento, três professoras estavam presentes. Entregamos a carta de apresentação a cada uma, explicamos como aconteceria a pesquisa e tiramos suas dúvidas. Logo de início, duas das professoras aceitaram participar, a terceira não se mostrou muito interessada, mas, ao ver o interesse das colegas em participar, acabou aceitando. Como esse momento ocorreu pouco mais de dois meses antes do período estipulado para iniciar a pesquisa, mantivemos contato com elas pelo whatsapp, já que a investigação só aconteceria no retorno das aulas.

O contato precoce se justifica pela necessidade de entrar com o pedido de autorização para pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), que normaliza a presença de pesquisadores nas escolas públicas de Fortaleza. O referido pedido demora alguns dias para ser aprovado, por isso, realizamos o contato com a escola com antecedência.

Assim como combinado, poucos dias antes do retorno das aulas entramos em contato com as três professoras, que confirmaram suas participações no processo. No entanto, mesmo com o desejo de iniciar a pesquisa na primeira semana após o retorno das aulas, esse momento precisou ser adiado para algumas semanas depois, devido ao cronograma da escola que inviabilizou o começo das observações.

No dia estipulado para iniciarmos a pesquisa, chegamos à escola no horário combinado com as professoras, fomos recebidas pelo coordenador que nos informou que duas das docentes estavam doentes (uma iria se afastar por um período de três meses e a outra retornaria na semana seguinte), e a terceira professora não compareceu na escola nesse dia. Cientes de que um afastamento de três meses inviabilizaria a pesquisa com essa docente e tendo em vista o prazo estabelecido para as observações, o coordenador nos apresentou outra professora que estava na escola (no dia da nossa primeira visita, ela estava ausente). Seguimos o mesmo processo de apresentação retratado anteriormente, e recebemos o seu acolhimento, que de maneira organizada e solícita deixou estabelecidos dias e horários para acompanhá-la em sua rotina escolar.

Iniciamos a pesquisa com a referida professora, Roseira Esperançosa, que passou a ser a primeira participante. Durante o início das observações com ela, seguimos tentando localizar as outras duas professoras; marcamos um horário na escola para conversar com uma delas, no entanto, no dia estipulado, a docente nos informou que se ausentaria da instituição por questões de saúde. A terceira participante não estava na escola no dia em que estávamos na instituição (apenas conseguimos contactá-la via whatsapp, e foi por esse meio que ela nos informou que não poderia mais participar da pesquisa, também por questões de saúde). Salientamos que a todo momento estávamos em comunicação com as professoras e que elas não haviam manifestado desistência de participar da pesquisa. Essas situações nos foram comunicadas posteriormente.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa tratar sobre a saúde do professor, nos deparamos com essa situação nessa etapa do campo, por isso, achamos importante abrir um breve parênteses para falar da saúde desses profissionais. As docentes relataram que nunca haviam se ausentado tanto tempo do trabalho por questões de saúde, mesmo todas três com tempo considerável de sala de aula. Os problemas manifestados foram físicos (problemas relacionados à voz) e emocionais. Tal situação traz à tona uma reflexão sobre como anda a saúde dos docentes, como tem se dado as condições de trabalho e como ela impacta em suas vidas.

No início desta categoria, quando expressamos que o trabalho em campo é complexo e repleto de surpresa, nos referimos aos contratemplos que podem surgir ao longo dessa etapa da pesquisa. Lidamos com o imprevisível e sabemos que pode haver a quebra das expectativas e idealizações quanto a esse momento, sendo necessário remanejar e estipular novas ideias e soluções para possíveis eventualidades. A partir dos acontecimentos expostos anteriormente, apenas a professora Roseira Esperançosa permaneceu como participante da pesquisa nesta escola. A fim de completar o número de professores propostos para esta investigação, que são 3, retomamos o processo realizado anteriormente, de olhar novamente os dados e buscar outra escola que atendesse às necessidades da investigação.

Retornamos aos dados fornecidos pela CONTI e buscamos outras escolas que atendessem aos critérios propostos anteriormente. Entramos em contato com pelo menos três escolas, das quais apenas uma atendia às demandas da investigação; as outras duas possuíam um número maior de professores substitutos, e por essa razão não as escolhemos. A referida instituição se localiza no distrito educacional 3, atende aos critérios de proximidade geográfica em relação à primeira escola, possui professores efetivos (3 professoras) e quatro turmas de terceiro ano (2 pela manhã e tarde). Estabelecemos os primeiros diálogos com a diretora via whatsapp e agendamos dia e horário para apresentar a proposta da pesquisa. No referido dia, conversamos com a coordenadora, que nos recebeu e nos acolheu na escola. Ela solicitou que as duas professoras do terceiro ano que estavam presentes fossem conversar conosco. Desse modo, explicamos e entregamos a carta de apresentação, e, após alguns minutos de diálogo e dúvidas respondidas a respeito da investigação e da nossa presença na escola, as docentes

acolheram a proposta da pesquisa. Ainda nesse momento, já deixamos estipulado o período de início das observações e os respectivos horários.

A busca por uma segunda escola se configurou como um desafio para a pesquisa, que exigiu uma permanência maior em campo, mas de modo geral não implicou em maiores prejuízos a investigação.

Após o contato estabelecido com as duas escolas e a aceitação das professoras para participar da pesquisa, demos entrada com as devidas autorizações para realização da investigação. O início da pesquisa nas escolas aconteceu após a solicitação junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), realizada on-line através do Sistema de Protocolo Único da Prefeitura de Fortaleza⁷ (SPU Virtual). A princípio, essa investigação iria acontecer apenas em uma escola, então, realizamos um primeiro pedido, mas, devido à desistência das docentes e a necessidade de busca por um segundo local, realizamos posteriormente uma segunda solicitação. Apesar dessa mudança, as autorizações foram concedidas sem maiores problemas. Depois de aprovadas, as autorizações foram entregues à equipe gestora das instituições.

Além da solicitação junto à Prefeitura de Fortaleza para realizar a pesquisa nas escolas, também entramos com um pedido para realização de pesquisa com seres humanos, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC/PROPESQ). A submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da UFC assegura as questões éticas da pesquisa, resguardando os participantes que participam e respaldando o trabalho.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) também se configura como um importante documento que assegura a identidade dos participantes da pesquisa. Explicamos para as três professoras participantes, das duas escolas, sobre sua importância e esclarecemos possíveis dúvidas. A assinatura delas foi, então, imprescindível para que todas as questões éticas da pesquisa fossem atendidas.

Contando com as devidas autorizações da SME e a assinatura dos termos de consentimento (TCLE) pelas três professoras, foi possível iniciar a pesquisa nas duas escolas. Na subcategoria seguinte, traremos a caracterização das participantes da pesquisa.

⁷ Canal virtual para abertura de processos, disponível em: <https://spuvirtual.sepog.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2024

3.2 Participantes da pesquisa

As professoras escolhidas como os participantes desta pesquisa serão as responsáveis por dar voz à realidade da sala de aula, apresentando os seus trabalhos e como conduzem sua prática. Buscamos, através dessa prática, entender como elas constroem o conhecimento da escrita em suas aulas e, nesse processo, como contemplam a heterogeneidade de seus educandos.

A princípio, escolher professores para participar desta investigação não foi uma tarefa fácil. Além da preocupação em localizar uma escola e que ela atendesse às necessidades da pesquisa, também havia a necessidade de contemplar professores com critérios específicos. Por isso, depois de localizar e selecionar as duas instituições, ainda foi preciso analisar se as participantes atendiam aos critérios estabelecidos anteriormente. Apesar dos contratemplos e das mudanças já narrados, as três docentes se mantiveram ao longo da investigação, mostrando interesse e compromisso com o processo, fatores determinantes para concluir as observações.

Ao longo dos primeiros diálogos com as escolas, perguntamos a respeito dos professores, a fim de saber se atendiam às demandas da pesquisa. Com a confirmação da equipe gestora a respeito das nossas perguntas, seguimos para o diálogo com as docentes e, mais uma vez, confirmamos tais informações. Os critérios estabelecidos possuem a finalidade de trabalhar com professores que já tinham um convívio e conhecimento maior a respeito da turma, por isso, a necessidade de serem funcionários efetivos e com maior carga horária, além de lecionarem no 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Em busca de melhor conhecê-las, formulamos o perfil de cada uma, a partir das perguntas realizadas ao longo da entrevista individual (Apêndice B), estabelecendo os seus nomes fictícios, a escola em que lecionam, a faixa etária, a formação e o tempo de docência. Deixamos a critério das professoras a escolha dos seus nomes fictícios, assim como os da escola em que trabalham.

A primeira professora a ser observada foi a Roseira Esperançosa, que leciona na Escola que Cuida, a primeira escola na qual conseguimos estabelecer um contato e aceitou nossa presença. A docente tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), possui mais de 50 anos, e 28 dedicados ao magistério. Durante a entrevista, ela trouxe o seguinte significado para o nome escolhido:

Por que Roseira? Porque a Roseira tem a flor e o espinho. Então na nossa profissão ela tem os momentos de muita alegria, mas também os muitos desafios né?! Principalmente nessa faixa etária que a gente ensina, que é fazer os alunos aprenderem a ler e escrever, que é um exercício diário, constante e de muita paciência. E esperançosa porque eu sou estudiosa de Paulo Freire, os meus trabalhos que eu fiz, na graduação, na pós-graduação, foram com referência a ele. E eu sou assim, tenho esperança que as crianças aprendam, eu nunca perco a esperança mesmo com aquela criança que chega sem saber as letras, o alfabeto, mas eu tenho a esperança que ele sempre vai conseguir avançar de alguma forma. Então quando ela aprende alguma letra, quando eu chamo para fazer uma palavra, para ler, eu vejo que assim um pequeno avanço, eu sei que aquele avanço para ela é bem significativo. Para mim pode ser pequeno, mas para a criança é um grande avanço (Roseira Esperançosa)⁸.

As próximas duas professoras a serem apresentadas pertencem à segunda escola na qual estabelecemos contato e que também aceitou a nossa presença. A segunda docente é Clarice, que leciona na Escola Educar e Cuidar, com formação em Pedagogia, pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), possui entre 41 e 50 anos, e 17 deles dedicados ao magistério. A escolha do seu nome tem um significado pessoal e especial: “Clarice é o nome da minha filha” (Clarice).

A terceira e última professora se chama Lilian, também leciona na Escola Educar e Cuidar, tem formação em Pedagogia, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), possui entre 41 e 50 anos, e 27 deles dedicados ao magistério. Para ela, o nome tem um significado mais íntimo: “Lilian seria o nome da minha filha, se eu tivesse tido uma menina. Sempre gostei desse nome” (Lilian).

Diante das informações apresentadas sobre o perfil de cada uma das participantes, compilamos esses dados em um quadro para melhor visualização do que foi descrito anteriormente.

Quadro 2 – Perfil das professoras

Professora	Escola	Faixa Etária	Formação	Tempo de Docência
Roseira Esperançosa	Escola que Cuida	+50	Pedagogia	28 anos
Clarice	Escola Educar e Cuidar	entre 41 e 50 anos	Pedagogia	17 anos
Lilian	Escola Educar e Cuidar	entre 41 e 50 anos	Pedagogia	27 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

⁸ As falas das professoras foram transcritas da mesma forma como foram proferidas.

A opção para que elas escolhessem como gostariam de ser identificadas foi uma forma de lhes dar voz dentro do trabalho, afinal, elas são as responsáveis pelos dados e resultados a serem analisados, então, é importante que se sintam parte do processo. Assim como a escolha dos seus nomes, os nomes das escolas também foram propostos por elas, inspirados em frases que viram nas paredes da escola ou em algo dentro deste ambiente.

3.3 Caracterizando as escolas e as turmas

A escola não muda tudo, nem pode mudar a si mesma sozinha; ela está ligada à sociedade que a mantém, sendo produto e fator ao mesmo tempo (Gadotti, 2008). Enquanto espaço complexo e permeado por heterogeneidades, trabalhamos nesta pesquisa com duas instituições escolares, cada uma com sua organização e características próprias. No intuito de entender o funcionamento desses dois lugares, iremos explanar algumas características de cada um. Além disso, por ser uma investigação que se fez presente dentro das salas de aula, também descreveremos as três salas em que estivemos presentes.

A primeira escola que iremos descrever é a Escola que Cuida, da professora Roseira Esperançosa, localizada no distrito educacional 1. Dentre as duas instituições observadas, essa é a que possui um espaço maior, consequentemente, contempla um número maior de crianças e salas de aulas. O espaço se divide em três blocos dos quais um é dedicado para a Educação Infantil e os outros dois para as turmas do Ensino Fundamental. Como mantemos nosso foco no Ensino Fundamental, nos deteremos a descrever esse espaço: possui uma quadra, 15 salas de aula, coordenação, direção, secretaria, biblioteca, sala de inovação (sala com computadores para uso em atividades on-line), sala de recursos multifuncionais, espaço para o lanche, sala dos professores e sala de planejamento, além de um pátio amplo onde as crianças podem circular.

Desses espaços, destacamos dois em que passamos a maior parte do tempo observando: a sala de planejamento e a sala de aula. A primeira possui duas mesas com cadeiras, uma pequena mesa para café e uma prateleira para colocar livros. É um espaço pequeno, mas funcional, onde os professores se reúnem nos dias em que estão planejando. Apesar de possuir ar-condicionado que fornece um

pouco de conforto, é um espaço que não oferece tanto silêncio, pois a parede próxima ao corredor capta todo e qualquer som externo por não possuir um material com isolamento acústico.

No que se refere à sala de aula da professora Roseira Esperançosa, é um espaço com bom tamanho, comportando bem as mesas, cadeiras, armários e a estante de livros. Possui entradas de ar, assim como ventiladores, mas devido à sua proximidade ao pátio, em muitos momentos, o barulho interfere de maneira negativa na dinâmica da turma. A docente possui cuidado e atenção em preencher as paredes da sala com os trabalhos realizados pelos estudantes, assim como expondo as letras do alfabeto, mapas, calendário, etc., dando vida às paredes e um aspecto de pertencimento às crianças dentro desse espaço. A Imagem 1 a seguir ilustra a sala da professora Roseira Esperançosa.

Imagen 1 – Sala de aula da professora Roseira Esperançosa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A professora Roseira Esperançosa ministra aulas na sala do terceiro ano no turno da manhã e da tarde, mas mantemos nossas observações na turma da manhã, composta por 33 crianças. Desse total de crianças, uma possui deficiência física e outras duas possuem diagnóstico de autismo. As mesas e as cadeiras são organizadas em duplas, e as crianças escolhem onde e com quem querem sentar, organização que motiva e favorece as trocas e as interações. Isso é um aspecto considerado importante para a docente, refletido em suas falas e ações:

Na vida da gente, a gente escolhe com quem se relacionar, tem aquelas pessoas que a gente tem mais afinidade, então com a criança não é tão diferente. Eu não gosto de tá “há você tem que sentar só aqui”, desse jeito não, eu deixo... porque isso também constrói autonomia nela (Roseira Esperançosa).

Somado a isso, ela propõe muitos momentos para dialogar e ouvir o que as crianças têm a dizer. Seja no momento da acolhida, ao perguntar sobre suas rotinas, o que fizeram antes de chegar à escola, se dormiram bem, etc., como nos momentos destinados às atividades, instigando suas respostas e curiosidades.

A segunda escola, denominada Escola Educar e Cuidar, das professoras Lilian e Clarice, localizada no distrito educacional 3, é um espaço que se encontrava em reforma durante o período observado. É uma instituição que atende o Ensino Fundamental e, por conta da reforma pela qual tem passado, os espaços foram adaptados e remanejados. Apesar disso, a escola possui uma biblioteca, 10 salas de aula, sala dos professores, secretaria, direção, sala de recursos multifuncionais, pátio, mas muitos desses espaços estão divididos em duas ou mais funções, por exemplo, a sala dos professores, que ainda atende à demanda da biblioteca.

As salas de aula das duas professoras, em termos estruturais, são parecidas; elas já haviam passado pela reforma, então as paredes, a lousa, o ar-condicionado e os ventiladores eram novos. Apesar de não serem salas tão amplas, atendiam às demandas da turma, composta por mesas e cadeiras, armários e entradas de ar através de portas e janelas. Ainda que possuam tais semelhanças, no que se refere à caracterização das turmas, trataremos cada uma de maneira individualizada, afinal nenhuma sala é igual.

A professora Clarice ministra aulas nas turmas de terceiro ano no período da manhã e tarde. Optamos por observar suas aulas no turno da tarde, que conta com a presença de 32 crianças. Destas 32, duas possuem diagnóstico de autismo e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). A sala é organizada em cadeiras e mesas individuais, mas, apesar de as crianças não se sentarem juntas, isso não impede a colaboração e as trocas entre elas. A sala se caracteriza como bastante participativa e dinâmica. Essas características ficam visíveis nos momentos de acolhida, em que a docente conversa com as crianças, pergunta como estão, fala sobre a programação do dia, faz alongamentos e sempre há um momento de agradecimento por mais um dia. As atividades também representam um momento em que as crianças fazem perguntas, respondem às questões e realmente gostam de expor para os colegas os seus textos, desenhos e qualquer outra situação; todos param, ouvem e se interessam pelo que o outro desenvolveu. A Imagem 2 a seguir ilustra a sala da professora Clarice.

Imagen 2 – Sala de aula da professora Clarice



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A professora Lilian ministra suas aulas no turno da manhã, sua sala possui 31 crianças, as quais quatro possuem diagnóstico de autismo combinado com outros transtornos ou deficiências, como TDAH, Síndrome de Williams e Deficiência Intelectual. A sala é organizada em mesas e cadeiras também individuais. Apesar de não realizar um momento de acolhida com a turma no início da aula, ela propõe reflexões e diálogos ao longo das atividades, seja em uma contação de história, em uma atividade do livro, qualquer que seja o momento ou a temática, ela usa o diálogo para instigar as crianças. Ela também gosta de expor, nas paredes da sala, o que as crianças fazem ou quando constrói um livro com as produções textuais delas. Seja qual for o momento, os trabalhos dos estudantes ficam sempre registrados de alguma forma. A Imagem 3 a seguir ilustra a sala da professora Lilian.

Imagen 3 – Sala de aula da professora Lilian



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Apesar de as três turmas possuírem semelhanças e diferenças, o modo como as crianças interagem entre si e com as docentes, as perguntas e indagações feitas, as relações construídas, tornam esses espaços únicos, reafirmando a proposta desta pesquisa que é tratar a respeito da heterogeneidade, o que é visível nesses espaços.

3.4 Procedimentos e instrumentos

A metodologia de uma pesquisa contempla não só a fase exploratória de campo, que envolve a escolha do espaço da pesquisa e o grupo a ser pesquisado; é necessário ainda definir os instrumentos e procedimentos a serem usados (Deslandes, 1994). Ao optarmos por uma abordagem qualitativa, a escolha dos procedimentos e dos instrumentos deve atender às necessidades desta pesquisa. Desse modo, em um primeiro momento, trataremos dos procedimentos usados, que se dividem em três etapas: a) Análise documental; b) Observação em sala de aula; e c) Entrevista com as professoras.

Os procedimentos apresentados foram elaborados pelas pesquisadoras com a finalidade de entender como as professoras organizam seus planejamentos, como os executam e o que pensam a respeito de suas salas de aula.

a) Análise documental

A análise documental consistiu em observar o planejamento das professoras. Com a finalidade de organizar os aspectos a serem observados nesses momentos, formulamos um roteiro próprio para essa etapa (Apêndice C)⁹. O referido roteiro consiste em entender como elas realizam essa atividade, as condições em que planejam e como pensam suas aulas.

Ao observar a prática das professoras, optamos por também observar os seus planejamentos. Estivemos presentes nesses momentos como espectadoras do processo, a fim de entender as demandas da sala e como as professoras organizam suas aulas, sendo uma observação complementar ao que se observou em sala de aula. As ações a serem realizadas em sala precisam de uma elaboração anterior e o momento do planejamento é destinado para isso. Portanto, para entender alguns aspectos do que aconteceu em sala, foi fundamental esta presença no momento da elaboração das aulas.

A princípio, estipulamos um total de cinco observações dos planejamentos, no entanto, a realidade do campo nem sempre nos oportuniza seguir um roteiro planejado previamente. Passamos por alguns imprevistos e a quantidade de momentos observados não atingiu o número estipulado com as três professoras, marcado por discrepâncias entre elas, como apresentado a seguir.

Quadro 3 – Observações dos planejamentos das professoras

Professora	Número de observações do planejamento
Roseira Esperançosa	5
Clarice	3
Lilian	2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o que se expõe no Quadro 3, é possível observar a discrepância na observação desses momentos. Isso se deve por diferentes razões, relacionadas a ausências das docentes por questões pessoais ou de saúde, a substituição de colegas que faltaram ou a necessidade de momentos sozinhas para

⁹As perguntas criadas para a observação do planejamento foram inspiradas no roteiro do projeto PIBIC sob orientação da professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, “Práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de Fortaleza: um estudo colaborativo acerca das estratégias, atividades e avaliação de crianças que apresentam deficiência intelectual”, devido à objetividade e clareza das questões formuladas.

corrigirem provas. As razões foram diferentes, mas isso não foi prejudicial para a pesquisa, pois as docentes se colocaram à disposição para enviar os seus planejamentos da semana, via whatsapp, para que pudéssemos entender o que seria trabalhado em sala de aula, além de estarem disponíveis para eventuais dúvidas. De modo a justificar como funcionaram esses momentos, descreveremos individualmente como foi a experiência com cada uma das docentes.

A primeira a descrevermos será a professora Roseira Esperançosa da Escola que Cuida, consequentemente, a docente que mais nos rendeu momentos de observação do planejamento. Por ministrar aulas no turno da manhã e da tarde, seus horários destinados para planejamento eram segunda-feira pela manhã, terça-feira manhã e parte da tarde e quarta-feira à tarde. Às segundas e terças-feiras esses momentos eram individuais, às quartas-feiras eram momentos de alinhamento com o coordenador e os outros professores do terceiro ano. As observações foram muito proveitosas; a docente explicou vários aspectos das suas aulas, como a escola se organiza, como funciona a elaboração de atividades e avaliações. Também foi importante ver a dinâmica dos professores nos momentos de planejamento coletivo e a atenção fornecida pela coordenação aos docentes.

A segunda professora, Clarice, da Escola Educar e Cuidar, ministrava suas aulas nos turnos da manhã e tarde, então ela planejava nas terças-feiras a manhã toda, nas quartas, no primeiro horário da manhã e a tarde toda. Às terças pela manhã e quarta à tarde eram momentos individuais, mas, como seu planejamento nas quartas pela manhã coincidia com o da terceira professora, Lilian (que também leciona na Escola Educar e Cuidar), elas trocavam algumas ideias e pensavam em algumas questões juntas. Não havia um momento fixo para as trocas entre as docentes; esse momento ocorria quando se encontravam. No primeiro dia de observação do planejamento da docente Clarice, ela nos falou sobre alguns aspectos das suas aulas, como eram as crianças, mas havia interrupções constantes, pois, devido à reforma da escola, a sala dos professores atendia outras funções, o que atrapalhava a concentração da professora e os nossos diálogos. Percebendo como seriam momentos desafiadores, nos encontros seguintes, direcionamos alguns aspectos para entender melhor sobre como ela pensava suas aulas.

A terceira professora, Lilian, da Escola Educar e Cuidar, lecionava apenas no turno da manhã, por conta da sua redução de carga horária. Ela planejava nas

quartas a manhã toda e nas quintas na primeira parte da manhã. O primeiro dia de observação foi um momento muito proveitoso; ela explicou vários aspectos da organização das suas aulas, falou sobre seus estudantes, mostrou atividades realizadas e os materiais usados por ela com a turma. No segundo dia, ela precisou dedicar boa parte do seu tempo de planejamento para auxiliar algumas crianças na resolução de uma avaliação que não haviam feito, desse modo, precisamos direcionar algumas perguntas para aproveitar o tempo que nos restou. Em outros momentos, nos comunicamos via whatsapp e ela nos forneceu suas anotações de como seriam as aulas da semana.

Apesar das interrupções ou incompletudes dessa etapa de observação, as docentes sempre se colocavam à disposição para sanar eventuais dúvidas, havia muitas trocas entre elas e nós, pesquisadores, de modo que esse momento não sofreu maiores prejuízos, pelo contrário, foi uma etapa que trouxe grandes esclarecimentos e uma visualização prévia do que acontecia em suas salas de aula.

A observação da análise documental atende aos objetivos desta pesquisa a partir do momento em que passamos a entender como os docentes organizam e pensam as atividades, estratégias e avaliações a serem trabalhadas com suas turmas.

b) Observação em sala de aula

As observações em sala representaram um dos momentos mais ricos, marcados não só em conhecer a prática das professoras, mas também observar as crianças e como as duas partes se socializam nesse meio. A escolha por uma observação simples se deve às características desta pesquisa, que não exigem dos pesquisadores intervenções ou uma participação ativa no processo, caracterizada por “observar de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem” (Gil, 2007, p. 111).

Cada sala apresentou suas particularidades, o que se tornou explícito ao longo dos momentos de observação, afinal, estamos estudando sobre a heterogeneidade desse espaço. No intuito de analisar aspectos específicos desses momentos, elaboramos um roteiro de observação (Apêndice D)¹⁰, que contempla

¹⁰Assim como nas observações destinadas ao planejamento que tiveram inspiração no projeto PIBIC da professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, as questões a serem observadas em sala também tiveram inspiração neste roteiro, pela objetividade e clareza que elas representam.

aspectos estruturais da sala, a interação das crianças com os colegas e com a professora, as estratégias, as avaliações e as atividades propostas pelas docentes. A fim de estabelecer um período de observação nesse espaço, estipulamos entre cinco e dez momentos em cada uma das três salas de aula, como apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 – Observações em sala de aula

Professora	Número de observações em sala de aula
Roseira Esperançosa	6
Clarice	7
Lilian	8

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com o Quadro 4, é possível observar variações no número de observações com cada uma das professoras. Isso se deve à necessidade de entender situações e aspectos da prática das professoras que não se revelaram logo de imediato. Além disso, há constância nas aulas de algumas docentes e em outras não, por isso a necessidade de passar mais dias em uma sala do que em outra. A fim de entender como ocorreram esses momentos com cada uma das professoras, explicaremos, de modo individual, a experiência na sala de cada uma. Salientamos que, por ser uma pesquisa que visa observar aspectos que envolvem o trabalho com a escrita, limitamos as observações às aulas de Língua Portuguesa.

A primeira professora que observamos e estabelecemos contato foi a Roseira Esperançosa. No primeiro encontro, já foram estabelecidos os dias de suas aulas de Língua Português em que poderíamos observar. Ela ministrava essas aulas nos dias de quarta, quinta e sexta-feira, nos primeiros tempos da manhã, havendo uma constância nas aulas no que se refere aos materiais usados com as crianças e ao explorar propostas diferentes ao uso do livro didático (Imagen 4). Ela nos forneceu bons materiais de observação nesses dias, por isso conseguimos realizar as observações em um número menor de dias.

Imagen 4 – Livros usados pela professora Roseira Esperançosa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Assim como nas aulas da professora Roseira Esperançosa, na sala de aula da professora Clarice também havia uma constância no que se refere ao uso dos materiais. As observações nessa turma levaram mais alguns dias por conta de outras atividades que ocorreram na escola durante nesse período, como a semana de inclusão, com propostas de atividades no pátio ou dentro de sala que tratavam dessa temática. Por isso, houve a necessidade de observar as aulas da professora Clarice por mais tempo.

As observações na sala de aula da professora Lilian foram as que levaram um pouco mais de tempo. Por conta das atividades da semana de inclusão, que ela abraçou com afinco, trazendo diferentes propostas para dialogar e refletir com seus estudantes a respeito da temática, mantivemos as observações por um pouco mais de tempo por duas razões. A primeira, por conta da semana de inclusão, algumas atividades que a docente costuma realizar em sala ainda não tinham ocorrido, então, esperamos até que elas fossem trabalhadas, estendendo a nossa presença em sua sala de aula. A segunda razão se deve a questões emocionais que afastaram Lilian da escola por alguns dias e somente quando ela retornou é que conseguimos dar continuidade às observações. Em respeito e consideração à pesquisa realizada, a docente informou que finalizaria as observações e se afastaria da escola por um tempo, a fim de cuidar de sua saúde. A seguir, a imagem dos livros usados pelas professoras Clarice e Lilian em suas aulas.

Imagen 5 – Livros usados pelas professoras Clarice e Lilian



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Os primeiros dias de observação foram marcados por certo desconforto e insegurança das docentes quanto à nossa presença em suas aulas, revelando comentários como “*desculpa qualquer coisa.*” (Clarice) ou “*Terminou, se quiser já pode ir.*” (Roseira Esperançosa, indicando que a aula de Língua Portuguesa havia chegado ao fim e que outra aula iria iniciar, ou quando a professora Lilian pedia que só entrássemos na sala depois que ela estivesse organizada). Sentir segurança quanto à presença dos pesquisadores levou um tempo; sempre procuramos tranquilizá-las, informando-as que não era intenção da pesquisa “*vigiar*” ou “*julgar*” os seus trabalhos ou ações. Com passar dos dias, elas passaram a se sentir mais à vontade. Ao longo de todo o processo, as docentes acolheram a pesquisa e, mesmo com as dificuldades e imprevistos que surgiram ao longo do caminho, não deixaram de participar e finalizar as observações.

A observação em sala de aula atende aos objetivos desta pesquisa, a partir do momento em que podemos entender como se dá a prática das professoras, como elas propõem as atividades, estratégias e avaliações no contexto heterogêneo da sala de aula.

c) Entrevista com as professoras

A entrevista com as professoras representou uma das últimas etapas realizadas nesse período em campo. A escolha desse procedimento como um dos instrumentos de coleta das informações se deve, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na

linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". Ao longo das observações, toda perspectiva foi sob o olhar das pesquisadoras; ao propor a entrevista individual com cada uma delas, nos deparamos com o seu olhar sobre sua prática e como veem as suas turmas.

Nessa perspectiva, a escolha da entrevista semiestruturada se deve à flexibilidade dessa proposta, pois, apesar de possuir um roteiro com perguntas previamente elaboradas, há a liberdade de diálogo entre pesquisador e entrevistado ao longo do processo. O roteiro (Apêndice B) elaborado para esse momento teve como inspiração o proposto por Oliveira (2023)¹¹, em sua tese. A partir dele, elaboramos perguntas voltadas aos objetivos desta pesquisa, já explicitados anteriormente¹².

O momento da entrevista realizado com cada uma das professoras foi combinado previamente com elas e aconteceram nas próprias escolas da pesquisa, em momentos disponibilizados pelas docentes.

A entrevista com a professora Roseira Esperançosa havia sido agendada desde o primeiro dia de contato com ela, sendo realizado um dia depois de finalizada as observações em sala. Esse diálogo aconteceu na própria sala de aula da docente, em um momento em que seus estudantes estavam realizando uma atividade externa à escola. Entre as três professoras, ela nos trouxe mais reflexões, representando um tempo maior de conversa, expondo os motivos pelos quais pensou no seu nome para a pesquisa, a sua trajetória enquanto docente, como pensa sua prática, o que realiza com as crianças, aquilo que acha importante no seu trabalho, etc. Foi um momento muito rico e esclarecedor, ao presencermos sua visão a respeito de sua prática.

Já a entrevista com a professora Clarice foi um momento combinado poucos dias antes com ela e aconteceu na própria escola no dia destinado para o seu planejamento. Começamos a dialogar no pátio, mas quando os barulhos se tornaram mais intensos, atrapalhando a entrevista e, consequentemente, o áudio da gravação, seguimos para a biblioteca/sala dos professores, que no dia não tinha tanto movimento e a docente se sentiu tranquila para responder as questões. Clarice

¹¹A inspiração no roteiro criado por Oliveira (2023) se deve pela estruturação e transparência das perguntas criadas para a entrevista com os professores.

¹²Ver introdução.

nos trouxe alguns aspectos de sua trajetória enquanto professora, falou sobre o trabalho realizado, apresentou situações presenciadas nas observações, enfim, no geral foi uma entrevista curta e marcada por respostas mais objetivas, que atendiam ao que estava sendo perguntado, mas que exigiu, em alguns momentos, outras perguntas para aprofundar suas respostas.

A última entrevista realizada foi com a professora Lilian. Foi um momento combinado poucos dias antes e aconteceu na própria escola, após o fim de sua aula. A entrevista ocorreu no pátio e a docente pediu para olhar as perguntas antes de responder. Ela explicou que precisava organizar o pensamento antes de falar, por isso, ela leu as perguntas e escreveu em seu caderno a resposta de cada uma das questões. Ela trouxe aspectos de sua trajetória enquanto docente, falou sobre sua prática citando exemplos do que observamos em sala, falou como pensa as atividades para as crianças que possuem laudo, trazendo respostas objetivas, mas cheias de reflexões a respeito do seu trabalho.

Apesar das diferenças apresentadas por cada uma das professoras, a entrevista se mostrou um momento de reflexão, representando os seus pensamentos quanto à sua prática, suas trajetórias e questões sobre seus educandos. Portanto, este procedimento atende aos objetivos da pesquisa a partir do momento em que nos mostra a perspectiva das professores sobre sua prática e o que propõem para suas turmas.

3.4.1 Instrumentos usados na pesquisa de campo

Aliados aos procedimentos usados, para atender às necessidades desta investigação, também fizemos usos de algumas formas de instrumentos e de formas de registro que colaboraram para a coleta dessas informações nessa fase em campo. Para Gil (2007, p. 113), “O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. [...] Também podem ser usados outros meios para o registro da observação, tais como gravadores, câmeras fotográficas, filmadoras etc.”.

Logo, de modo a registrar as situações vivenciadas em campo, fizemos uso de três instrumentos: o primeiro foi um caderno para registro do que era observado, servindo como uma espécie de diário para registrar as diferentes etapas e situações da observação, alinhado às questões elaboradas nos roteiros; o

segundo foi o uso da gravação, por meio de um celular, com a finalidade de registrar em áudio as falas das professoras ao longo das entrevistas individuais; e o terceiro diz respeito aos registros fotográficos, com o uso da câmera de um celular, capturando as fotos de alguns espaços, alguns materiais e algumas situações vivenciadas nas escolas.

Por haver resistência das docentes quanto a gravações e fotografias, não fizemos qualquer tipo de registro com gravação de vídeos, sempre tomando cuidado para não revelar seus rostos ou das crianças. Por isso, nos limitamos a fotos dos materiais, espaços e das docentes e crianças sem revelar seus rostos.

3.5 Análise textual discursiva

Finalizada a etapa de campo, cujos dados foram construídos ao longo das observações e entrevistas, inicia-se a análise e interpretação desse material. A análise tem por finalidade organizar os dados de modo que eles forneçam as respostas do problema proposto para a investigação e a interpretação objetiva das respostas (Gil, 2007). Apesar da análise e da interpretação apresentarem suas distinções, elas se complementam nesse processo para adquirir os resultados encontrados.

Desse modo, diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, da fundamentação e do material construído em campo, dos diferentes tipos de análise, a que melhor se enquadra às necessidades desta pesquisa é a Análise Textual Discursiva (ATD). De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 13), “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos”. A ATD configura-se como uma técnica de análise que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, permitindo uma interpretação de caráter hermenêutico (Moraes; Galiazzi, 2016).

Para o uso da análise textual discursiva há certo tipo de organização, que se caracteriza pela divisão em ciclos, que representam as etapas para esse tipo de análise. De acordo com o descrito por Moraes (2003), esses ciclos se dividem em três partes: 1) Desmontagem dos textos; 2) Estabelecimento de relações e 3) Captando o novo emergente. A fim de entender como funcionam cada uma das etapas deste ciclo, descreveremos cada uma delas.

A primeira parte, intitulada *desmontagem dos textos ou unitarização*, representa o início dessa análise, quando as informações adquiridas em campo serão organizadas. Desse modo, no que se refere ao *corpus*¹³ desta pesquisa (as observações feitas em sala de aula e dos planejamentos e as entrevistas com as professoras), irão passar por um processo de fragmentação para que haja a organização dessas informações. De acordo com Moraes (2003, p. 195),

Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude.

A desconstrução representa a busca pelo sentido nesses dados para que surjam as unidades de análise que serão usadas no processo de categorização. A segunda parte, *estabelecimento de relações ou categorização*, implica construir relação entre as unidades de base, combinando e classificando-as a fim de que se juntem e formem conjuntos complexos representados pelas categorias (Moraes, 2003). A terceira etapa, *captando o novo emergente*, é a junção das duas etapas anteriores que implicam na compreensão do todo, a formação dos metatextos. “O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes, 2003, p. 191).

A partir das etapas apresentadas, somado ao *corpus* deste trabalho, que são as observações em sala, dos planejamentos e a entrevista individual com cada uma das professoras, assim como os instrumentos de registro usados ao longo desse processo, explicitamos como cada uma das etapas foi organizada.

A etapa que se configura como desmontagem dos textos foi marcada pela primeira organização dos dados adquiridos ao longo do processo de investigação. Os registros realizados por meio das anotações, fotos e gravações de áudios das entrevistas foram transcritos e alinhados aos respectivos dias em que aconteceram. Nesse momento, não fizemos uso de qualquer aplicativo de transcrição ou material referente; todo o processo foi manual e, apesar de exigir mais tempo, permitiu uma maior proximidade e conhecimento do que foi adquirido nos momentos de observação. Esse processo nos forneceu a primeira visualização de todo o conteúdo

13 “Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*” (Moraes, 2003, p.194)

encontrado ao longo da permanência em campo. Organizar e extrair as informações necessárias para atender às demandas da pesquisa foi uma das primeiras ações a serem realizadas.

A partir dessa primeira visualização de todo o material construído ao longo da permanência em campo, seguimos para um segundo processo de organização para melhor filtrar o que foi encontrado. A fim de atender aos objetivos específicos desta pesquisa – descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da escrita considerando a heterogeneidade da sala de aula, analisar as atividades propostas pelos professores para o ensino da escrita nesse contexto de heterogeneidade e investigar os instrumentos avaliativos da aprendizagem da escrita que são utilizados pelos professores nessas práticas de ensino, considerando a heterogeneidade da sala de aula –, distribuímos os dados construídos entre as professoras (Roseira Esperançosa, Clarice e Lilian), procedimento usado (observações do planejamento e em sala e a entrevista individual), e os três aspectos principais dos objetivos (atividades, estratégias e avaliações).

A segunda etapa, que é o estabelecimento de relações, se configura como a organização das categorias. A partir da organização dos dados realizada anteriormente, percebemos o quanto as atividades propostas se ligavam às estratégias e o mesmo acontecia entre as avaliações e as estratégias, portanto, foram geradas duas categorias: 1) As atividades de escrita e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e 2) O uso de instrumentos avaliativos em sala de aula.

A terceira e última etapa, captando o novo emergente, representa a junção das duas etapas descritas anteriormente, se configurando como a construção e discussão a partir dos dados construídos ao longo da investigação em campo. O capítulo “TIA, QUEM NÃO SABE LER E ESCREVER FAZ O QUÊ?: entre as práticas pedagógicas e a heterogeneidade da sala de aula” traz essas informações e o discurso que se constrói a partir delas.

4 “TIA, QUEM NÃO SABE LER E ESCREVER FAZ O QUÊ?”: ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A HETEROGENEIDADE DA SALA DE AULA

Neste capítulo, os dados construídos ao longo do período em campo serão apresentados e discutidos a partir das três etapas que compõem a Análise Textual Discursiva (ATD): unitarização, categorização e metatexto (Moraes, 2003). Diante do que foi exposto no capítulo referente à metodologia, sobre as três etapas da ATD e o caminho construído para organização dos dados, iremos nos debruçar em analisar e discuti-los. Portanto, esse capítulo será marcado por descrever os resultados do período de pesquisa de campo e refleti-los, por meio do referencial teórico adotado.

Apresentamos, ao longo do texto, nosso olhar sobre a heterogeneidade no seu sentido amplo, olhando para os diferentes tipos descritos por Leal e Pessoa (2023)¹⁴. No entanto, apesar desse objetivo, ao analisarmos as situações vivenciadas nas escolas, algumas dessas heterogeneidades podem se sobressair em relação a outras. De modo a apresentar o que presenciamos, descreveremos as situações observadas, assim como as falas das professoras e o que pensam sobre sua prática e suas turmas.

Esta pesquisa se centra na prática das professoras participantes, a partir de suas propostas para o trabalho da escrita com as crianças e um olhar centrado na heterogeneidade da turma. Desse modo, a fim de discutirmos o que observamos, nos debruçamos sobre duas categorias.

A primeira, intitulada “As atividades de escrita e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula”, apresenta os aspectos que se assemelham e se diferenciam, não só em relação às observações nas salas de aulas, como também no discurso apresentado pelas professoras. A segunda, “O uso de instrumentos avaliativos em sala de aula”, versa sobre os mesmos aspectos, mas em vez de analisar as atividades, a atenção se centra nos instrumentos usados pelas professoras para avaliar suas turmas e as respectivas estratégias usadas por elas. Diante do que se apresenta, daremos início à discussão dessas duas categorias.

¹⁴ Olhar a Fundamentação Teórica.

4.1 As atividades de escrita e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

Nesta primeira categoria, optamos pela análise e discussão das atividades e estratégias, tendo em vista que as estratégias não se situam em instrumentos e recursos usados, mas em como o ensino se organiza (Sabino; Turci, 2024). Ao propor uma atividade, o professor a organiza e dá sentido a ela através das estratégias desenvolvidas, por isso, a opção por sua discussão em conjunto.

Organizamos os resultados desta pesquisa, a partir da divisão das informações de cada uma das professoras e os respectivos procedimentos usados nesta pesquisa, identificando suas semelhanças e diferenças.

Por estarmos lidando com duas escolas e, consequentemente, organizações e cenários distintos, encontramos diferenças entre as ações das professoras, principalmente entre a professora Roseira Esperançosa, da Escola que Cuida, em relação às professoras Clarice e Lilian, da Escola Educar e Cuidar. Acreditamos que, pelo fato das duas últimas trabalharem na mesma instituição, em alguns momentos suas posturas e ações se aproximavam.

Desse modo, ao buscarmos os elos em comum entre as professoras, as atividades implementadas apresentaram mais proximidade entre elas do que as estratégias desenvolvidas por cada uma. Considera-se, assim, que as estratégias variam em propostas de atendimento individual às crianças, explicações coletivas sobre o que será realizado, perguntas a respeito do conteúdo trabalhado, escrita com variação das letras (cursiva e imprensa maiúscula), e propostas diferentes para as crianças que possuem diagnóstico de alguma dificuldade específica ou deficiência. Esses são alguns exemplos de estratégias que serão encontradas ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa.

A fim de organizar os dados da pesquisa, dividimos esta categoria em três subcategorias referentes às atividades e às estratégias usadas por cada uma das professoras, que foram explicadas ao longo da discussão dos resultados. São elas: 4.1.1) Estratégias com base no uso de material pedagógico e na organização social da sala; 4.1.2) Estratégias para a produção textual e 4.1.3) Atividades com escrita de palavras: o uso do ditado. As duas primeiras subcategorias retratam o momento em que as ações das três professoras se assemelham, enquanto a última categoria se

centra nas professoras Clarice e Lilian, tendo em vista que apenas elas duas apresentaram proposta de uma mesma atividade.

4.1.1 Estratégias com base no uso de material pedagógico e na organização social da sala de aula

Nesta subcategoria, trataremos sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e as estratégias utilizadas pelas professoras Roseira Esperançosa, Clarice e Lilian, quanto ao uso do material pedagógico¹⁵, por exemplo, o livro didático de Língua Portuguesa, o caderno e a lousa. Inicialmente, apresentaremos um breve panorama geral quanto ao uso desse material. Na sequência, trataremos cada uma das docentes, a fim de explicar o que foi observado e o que elas apresentam em seus discursos, de modo a entender suas práticas.

Durante as observações em sala de aula, as docentes mantiveram uma rotina diária de uso do livro didático, dentre elas, a professora Roseira Esperançosa era a que se dedicava a uma rotina fixa quanto ao uso dos três livros de Língua Portuguesa. Verificamos que toda semana, e a cada dia destinado ao estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa, ela usava um livro diferente. Enquanto a professora Clarice, além de fazer uso dos livros de Língua Portuguesa, também realizou atividades no caderno envolvendo ditado e produção textual. Já a professora Lilian trouxe outras propostas, como contação de histórias, construção de cartaz em grupo e revisão de conteúdos no caderno.

Assim como cada professora possuía uma organização quanto ao uso do material pedagógico, a disposição das carteiras e das crianças também variava. A professora Roseira Esperançosa optava por mantê-las em duplas, exceto na realização das avaliações em que os estudantes se sentavam individualmente. A princípio, achávamos que essa organização se devia aos níveis de escrita das crianças. No entanto, ao longo da entrevista, a docente nos revelou que era escolha das próprias crianças, que ela só interferia se visse que a parceria não estava funcionando. A cada dia em sala, observamos que as crianças gostavam de sentar com colegas diferentes e dificilmente sentavam com a mesma pessoa do dia

¹⁵ Utilizamos o termo material pedagógico para nos referirmos aos recursos utilizados pelas professoras com suas turmas.

anterior. Em relação a essa liberdade de escolha dos lugares, a professora Roseira Esperançosa justificou:

Na vida da gente, a gente escolhe com quem se relacionar, tem aquelas pessoas que a gente tem mais afinidade, então com a criança não é tão diferente. Eu não gosto de tá “há você tem que sentar só aqui”, desse jeito não, eu deixo... porque isso também constrói autonomia nela (Roseira Esperançosa).

A proposta de organização da sala de aula em duplas, em que as crianças podem escolher onde querem sentar e com quem, é uma opção interessante, não só para a sua autonomia, como expressa a professora Roseira em sua fala: “na vida da gente, a gente escolhe com quem se relacionar, tem aquelas pessoas que a gente tem mais afinidade, então com a criança não é tão diferente”, mas também por ser uma oportunidade de levantar hipóteses sobre o conteúdo trabalhado, discutir e argumentar sobre suas ideias de forma mais intensa (Leal, 2005). Proporciona, ainda, um ambiente de trocas entre as crianças e elas não ficam restritas ao suporte da professora.

No que se refere à organização da sala de aula das professoras Clarice e Lilian, ambas optavam por manter as crianças sentadas individualmente. Mesmo em propostas de atividade em que havia interação e movimento colaborativo entre elas, elas mantinham a estrutura individual das carteiras e fileiras.

A opção por organizar a sala de aula em fileiras e carteiras dispostas individualmente remete a uma visão mais tradicional de organização do espaço, com um ensino centrado no professor como detentor e transmissor do saber, enquanto as crianças são espectadoras do processo de aprendizagem (Gomide; Gimenes, 2018), o que reforça a ideia de uma sala de aula pautada pela homogeneização das crianças, e a ausência de interação entre elas.

Esse tipo de organização, a princípio, pode dificultar as trocas entre as crianças, principalmente nas situações de dúvidas diante de uma atividade. No entanto, Leal (2005) nos mostra uma possibilidade, exemplificando que os momentos individuais podem ser uma oportunidade para as crianças refletirem e organizarem os próprios saberes. Diante dessas duas perspectivas, sem dúvidas, estar sozinho proporciona reflexões próprias que podem não acontecer com a presença de outras crianças juntas, no entanto, ainda é um modelo de organização do espaço que reforça uma prática centrada no professor e limita a interação entre

as crianças. Especialmente, quando essa organização é priorizada pelas professoras.

Em relação a estratégias com base no uso do material pedagógico, livro didático de Língua Portuguesa, lousa ou caderno, as professoras apresentaram semelhanças e diferenças quanto ao uso desses materiais. Iniciaremos a discussão com as professoras Roseira Esperançosa e Clarice, ao fazerem uso do livro didático, assim como da lousa e caderno. Posteriormente, traremos os materiais pedagógicos propostos pela professora Lilian, tendo em vista as diferenças implementadas por ela quanto ao uso deles.

Ao propor uma atividade com o uso do livro didático de Língua Portuguesa, as professoras Roseira Esperançosa e Clarice assemelham suas estratégias ao solicitarem que as crianças colocassem a data do dia nas páginas do material pedagógico (livro); essas professoras realizavam a leitura do texto inicial da atividade, assim como faziam perguntas diante do que foi lido. No entanto, ao escreverem na lousa, cada uma das professoras escrevia com uma letra diferente (Roseira Esperançosa: cursiva, Clarice: imprensa maiúscula), representando uma diferença entre as suas estratégias. De modo a entender como cada uma delas conduziu esses momentos, ilustramos as situações separadamente.

A professora Roseira Esperançosa, ao propor uma atividade fazendo uso do livro didático de Língua Portuguesa, realizava a leitura das páginas dos conteúdos a serem trabalhados no dia, de forma coletiva e sempre solicitava que as crianças repetissem depois dela. Ela também usava esses momentos para revisar conteúdos trabalhados em aulas anteriores, fazendo perguntas ("O que é um texto informativo?"; "Quantos parágrafos possui o texto?")¹⁶ ou citando exemplos ("Roseira Esperançosa é professora, usando pronome pessoal fica, Eu sou professora")¹⁷. Essa estratégia de realizar perguntas às crianças ao longo da leitura de um texto objetiva trabalhar a atenção e a interpretação delas diante do que estava sendo explorado no momento da aula.

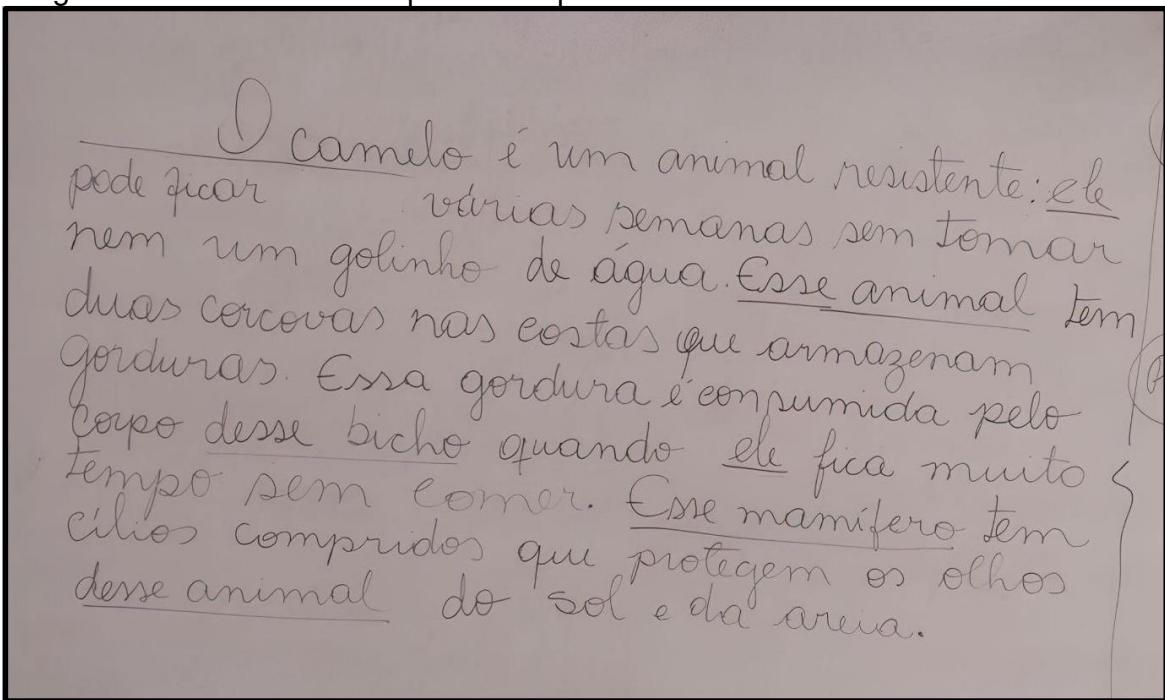
Ainda nessa perspectiva de explorar o uso do livro didático, a professora Roseira Esperançosa realizou uma atividade sobre pronomes, no entanto, para esse momento, ela adicionou outro material pedagógico, a lousa. A partir de uma atividade do livro, ela escreveu na lousa um dos textos, deixando espaços em

¹⁶ Fala da professora Roseira Esperançosa.

¹⁷ Fala da professora Roseira Esperançosa.

branco para que as crianças colocassem a resposta correta. Depois de escreverem em seus cadernos, ela perguntou os pronomes que deveriam ser colocados e sublinhou cada um deles. Ao fim, estabeleceu-se a seguinte interação: “*Qual pronome está marcado aqui?*” (ela aponta para cada uma das palavras) (Roseira Esperançosa). A turma responde: “*O Camelo, Ele, Esse animal, Desse bicho, Ele, Esse mamífero, Desse animal*” (Crianças). A Imagem 6 ilustra esse momento.

Imagen 6 – Atividade sobre pronomes pessoais realizada na lousa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Na situação apresentada, a professora Roseira Esperançosa explora o que as crianças entenderam sobre o estudo dos pronomes, além de assumir o papel de escribe para elas. Diante dessa exposição, observamos, de início, que há um movimento de atendimento das crianças de forma coletiva, buscando entender o que elas sabem a respeito do conteúdo trabalhado, através das perguntas e dos exemplos ao longo da explicação, que se manifestam por meio das trocas de conhecimentos entre a turma e ela.

No entanto, apesar do esforço em atender à heterogeneidade, observamos que algumas crianças, principalmente aquelas que ainda possuem dificuldade com a escrita, pareciam dispersas em relação à proposta oferecida pela docente. A dispersão das crianças sugere uma exclusão da atividade, tendo em vista

susas dificuldades em relação aos diferentes tipos de letras, e, no caso, ao uso da letra cursiva.

O segundo aspecto a ser observado é o papel da professora Roseira Esperançosa como escriba, ao trazer para a lousa o texto e as respostas das crianças (Imagen 6). De acordo com Morais (2012), ao se referir à atuação do professor como escriba, assevera que essas situações em sala de aula permitem que as crianças avancem em seus conhecimentos letrados, principalmente aquelas que ainda não consolidaram seus processos de escrita. Portanto, há uma pessoa que escreve diante do que elas dizem, assim como alguém fluente que lê o que elas ainda não conseguem fazer sozinhas.

O uso do livro didático, somado à lousa e às estratégias de leitura e realização da atividade em grupo, pode ser uma opção no atendimento à heterogeneidade, tendo em vista que a prática da professora Roseira Esperançosa, neste momento, buscou contemplar a todos no processo. No entanto, as crianças que possuem dificuldades relacionadas à escrita ficaram dispersas em alguns momentos da atividade, o que sugere que a proposta da docente não despertou seus interesses ou o modo como foi trabalhado o conteúdo não atendeu às individualidades delas.

Toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Para alguns pode ser dominada facilmente e, por isso, não constitui um desafio nem provoca aprendizagem. Outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela. Mesmo quando a situação está em desarmonia com o nível de desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos alunos, pode parecer desprovida de sentido, de interesse, e não gera nenhuma atividade notável a nível intelectual [...] (Perrenoud, 2001, p. 26).

Desse modo, mesmo que o professor diversifique os recursos, aposte nos diálogos e interações, como a professora Roseira Esperançosa proporcionou para sua turma, não significa que todos serão alcançados e tenham seus interesses despertados. Quando o professor se depara com tal situação, há a necessidade de olhar para a sua prática e pensar em novas maneiras de despertar o interesse das crianças. Perrenoud (2001, p. 27) sugere o trabalho com pedagogias diferenciadas, na perspectiva de “organizar as interações e as atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente [...] com situações didáticas mais fecundas para ele”.

Ainda na perspectiva do uso do livro de Língua Portuguesa, apresentamos como a professora Clarice o utilizou com sua turma. Ao propor a realização de uma atividade com esse material, a docente lia o título do texto e perguntava às crianças o que elas viam na imagem. Em um desses momentos, a docente trouxe uma atividade com a proposta do gênero cartaz publicitário (Imagen 7), que manifestou alguns diálogos entre ela e uma das crianças.

O que vocês veem nos anúncios da imagem? (Clarice).

A pessoa que escreveu nessa imagem é analfabeta, está escrito Xampu com X (Criança).

Xampu com X é escrito assim no Brasil e Shampoo com Sh é americano. Muito bem, boa percepção! (Clarice)

Imagen 7 – Atividade sobre cartaz publicitário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

No extrato do diálogo, observamos uma participação efetiva das crianças, elas interagiram com a professora e realizaram trocas qualitativas. Há curiosidade da turma quanto ao que está sendo apresentado e, independente do que as crianças questionem, a docente responde e valida o que elas verbalizam.

Apesar das explicações sobre o conteúdo fornecidas pela professora, das trocas realizadas entre ela e sua turma, nem todas as crianças se beneficiam de modo igualitário. Segundo Leal (2005), o professor desenvolve múltiplas finalidades, mesmo realizando uma atividade única, ele sabe que cada criança está aprendendo algo diferente. No caso do diálogo retratado anteriormente, a fala da criança com a professora Clarice mostra sua interpretação sobre um fato que foi único, assim como outras crianças devem apresentar percepções diferentes sobre a mesma situação.

Ainda sobre os estudos do gênero cartaz publicitário, a professora Clarice propôs que a turma construísse individualmente um cartaz sobre o meio ambiente em seus cadernos. Antes de iniciarem a atividade, ela relembrou as características do gênero: “Quais as características do gênero cartaz?”, “Vocês vão fazer um cartaz com essas características.”; “O slogan é a frase principal” (Clarice). Ela estipula um tempo para que as crianças realizem a atividade, e, apesar de ser um momento individual, a turma se ajuda, a professora é solicitada pelas crianças e acompanha o que elas estão confeccionando e fornece suporte, quando necessário. A Imagem 8 ilustra esse momento.

Imagen 8 – Atividade de construção de um cartaz



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Na Imagem 8, observamos duas situações: a primeira representa a professora Clarice auxiliando uma criança em relação à sua escrita, mostrando as palavras que estavam escritas incorretamente e apontando a forma correta de escrever; na segunda parte, é o cartaz produzido por essa criança que solicitou ajuda, mostrando o que ela escreveu e as correções realizadas por Clarice. De modo geral, mesmo sendo uma atividade a ser realizada individualmente, algumas crianças solicitaram ajuda da docente ou dos colegas, proporcionando que todos conseguissem realizar a produção do cartaz. Segundo Leal (2005), esses momentos individuais são importantes para que a criança consiga se organizar sozinha, mas, ao mesmo tempo, deve contar com o suporte da professora.

[...] a passagem do(a) professor(a) pelas bancas, olhando como eles estão escrevendo e conversando com eles individualmente, levando-os a usar pistas para realizar a tarefa, pode ser preciosa para que os alunos ultrapassem obstáculos e sintam o cuidado do(a) professor(a) para com eles (Leal, 2005, p. 105).

As situações apresentadas anteriormente, a respeito das aulas das duas professoras, expressam propostas próximas quanto ao uso do material pedagógico e às estratégias desenvolvidas por elas, representando práticas que buscam atender as demandas coletivas da turma. No entanto, no que se refere às estratégias que atendam as particularidades das crianças, observamos diferenças entre as docentes.

A professora Roseira Esperançosa, ao escrever na lousa, mantém o uso da letra cursiva, como expresso na Imagem 6, uma estratégia que a princípio pode ser interessante, tendo em vista a importância de explorar e conhecer diferentes tipos de letra para escrita (Morais, 2012). No entanto, pode não incluir as crianças que ainda não avançaram no domínio da escrita, o que talvez justifique o motivo de algumas, com mais dificuldade na escrita, permanecerem mais dispersas ao longo da aula.

No movimento oposto, a professora Clarice apostava no uso da letra de imprensa maiúscula, estratégia que melhor se adequa às demandas individuais da sua turma, principalmente as crianças que ainda possuem dificuldades relacionadas à escrita, como apresentado na Imagem 8, em que o cartaz da criança está escrito com esse tipo de letra. As situações vivenciadas junto a professora Lilian serão comentadas mais adiante, no entanto, trouxemos para este momento da discussão, pois, como a professora Clarice, ela também utiliza com sua turma a letra de imprensa maiúscula.

De acordo com Morais (2012), em uma situação em que a criança ainda se encontra na fase inicial da escrita, propor que ela escreva com uma letra mais desenhada como a cursiva desfoca a sua atenção sobre a atividade de escrita, porque ela passa a se centrar no traçado correto e no desenho da letra, em descompasso com a necessidade de refletir sobre as escolhas das letras que ela precisa para representar o som de uma determinada sílaba e escrever uma determinada palavra.

Portanto, o uso de uma letra como a cursiva, que exige da criança a preocupação quanto aos seus traçados e desenhos, em um momento em que ela

ainda não consolidou completamente seu processo de escrita, retira o foco principal que é entender o que está sendo escrito ao transferir para o esforço motor de realizar o traçado corretamente.

A professora Roseira Esperançosa explica que, no início do ano letivo, ela escrevia com a letra “bastão” ou de imprensa maiúscula, já que algumas crianças só usavam esse tipo de letra. Ao longo da entrevista, ela explicou como foi esse processo.

Nada impositivo, ainda hoje tem criança que consegue fazer só a bastão, sabe fazer algumas coisas. Mas é como eu explico para eles, “oh, a letra cursiva é um desenho”, aí no início do ano a gente faz até uma atividade de desenho, em artes, para eles desenharem, por exemplo, a primeira letra do nome, fazendo um desenho, as carinhas, alguma coisa. “Então vocês vão aprendendo à medida que o tempo vai passando que vocês forem exercitando.” Então no primeiro semestre a agenda que eu faço é letra bastão, no segundo semestre você viu que é só letra cursiva. Porque se você começar o ano querendo fazer letra cursiva eu acho confuso. Os meninos chegam em casa e choram, chegam em casa dizendo que a professora não deixou ele fazer a agenda, é uma confusão que eles criam. E eu não gosto de criar essas coisas desnecessárias. Mas eu vou trabalhando com eles assim, “oh, quem já sabe fazer a letra cursiva faça” (Roseira Esperançosa).

Em sua resposta, a professora Roseira Esperançosa determina o tempo em que deve mudar o uso da letra bastão para a letra cursiva: “Então no primeiro semestre a agenda que eu faço é letra bastão, no segundo semestre você viu que é só letra cursiva”. E continua sua resposta afirmindo: “Mas eu vou trabalhando com eles assim, oh, quem já sabe fazer a letra cursiva faça”. Apesar dessa “liberdade” de escolha da letra, na situação descrita, refletimos que, na perspectiva de uma prática com base no atendimento à heterogeneidade da sala de aula, essa professora, ao escrever na lousa com a letra cursiva, privilegia as crianças mais avançadas na hipótese de escrita. Por outro lado, ela exclui as demais que ainda se encontram em uma hipótese inicial, o que pode desfavorecer sua evolução conceitual da escrita. Na medida em que essas crianças apresentam hipóteses iniciais de escrita, não se engajam na tarefa de escrever com a letra cursiva.

Uma prática que se volta para o atendimento à heterogeneidade deve “considerar o sujeito como único, ativo e interativo no seu processo de conhecimento” (Rego, 1998, p. 64). Na situação apresentada, a professora Roseira Esperançosa não atende a todas as crianças de sua sala, tendo em vista que as que dominam a escrita e os diferentes tipos de letras compreendem o que está sendo exposto, mas aqueles que ainda possuem dificuldade ficam à margem do processo.

Outro aspecto a ser salientado mediante essa situação é a preocupação da professora Roseira Esperançosa em trabalhar a letra cursiva, o que remete a uma prática mais tradicional de ensino, em que havia a obrigatoriedade pelo aprendizado da letra desenhada à perfeição (Morais, 2012), prática ainda enraizada nas escolas, que se preocupam mais com o tipo de letra que a criança escreve ao invés de explorar as diferentes possibilidades de escrita ou buscar aquela que melhor atenda às necessidades de cada uma.

Adotando uma estratégia diferente quanto ao uso dessas letras (cursiva e de imprensa maiúscula), as professoras Clarice e Lilian optam por usar, na maioria das vezes, a imprensa maiúscula em suas escritas. No entanto, isso não significa que a letra cursiva não seja usada por elas, visto que essas professoras apenas exploram de um modo diferente seu uso.

A professora Clarice nos relatou, ao longo das observações que, no início do ano, começou o processo de transição entre a letra de imprensa maiúscula para cursiva. A princípio, ela sempre usava a letra de imprensa maiúscula, por ser a letra que as crianças tinham mais familiaridade, depois começou a escrever a agenda na lousa com as duas opções, para que as crianças se familiarizassem com a diferença entre elas. Além disso, a professora ainda fixou nos cadernos uma folha contendo o alfabeto escrito em letra cursiva, para que as crianças consultassem em um momento de dúvida. No entanto, quando a turma estava no segundo semestre, ela passou a usar apenas a letra cursiva para escrever, o que trouxe desconforto às crianças que ainda não conseguiam fazer, voltando a escrever com a letra de imprensa maiúscula.

Diferente da professora Clarice, Lilian não realizou esse processo de transição entre uma letra e outra. A docente nos explicou que não faz esse tipo de cobrança em relação à sua turma: “Quem não sabe ler faz a bastão, mas quem já sabe a cursiva faz assim” (Lilian). Apesar de predominantemente usar a letra de imprensa maiúscula, ou como chamado por ela de “bastão”, em suas aulas, ela sempre relembra para as crianças como se escreve com a cursiva, além das crianças também perguntarem: “Tia, como é o T maiúsculo cursivo?” (Criança).

O discurso da professora Roseira Esperançosa se volta para um atendimento que respeite as individualidades das crianças, mas ao colocar em prática, suas ações mostram um caminho contrário, visto que ela privilegia os que já estão alfabetizados ou bem próximos disso, e exclui aqueles que ainda estão

consolidando sua escrita. A prática baseada no respeito ao princípio inclusivo deve engajar toda a turma, sem privilegiar um grupo.

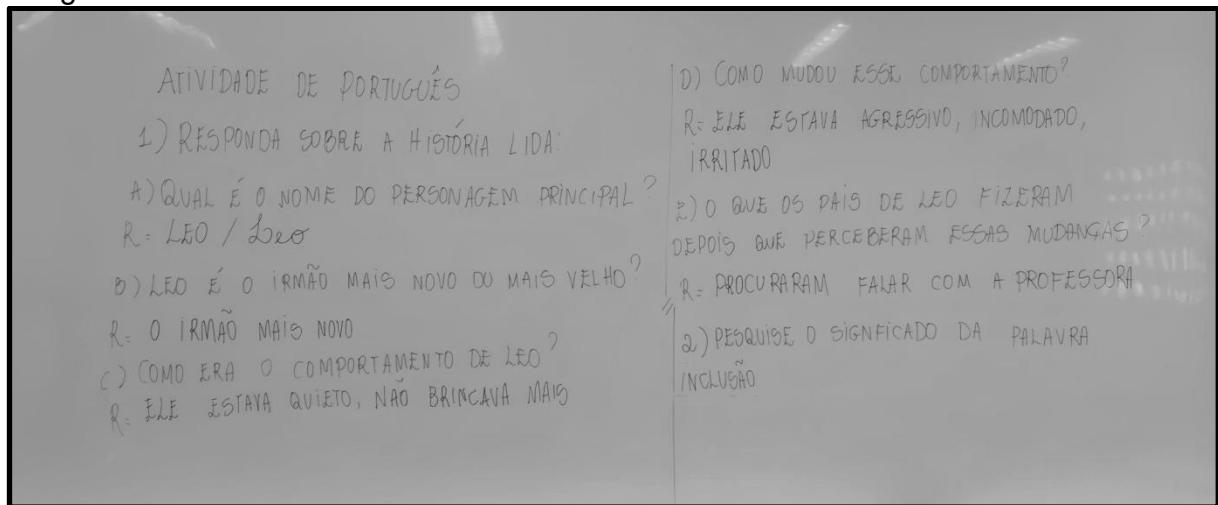
Já as professoras Clarice e Lilian respeitam as individualidades das crianças e trazem as duas propostas de escrita (letra cursiva e de imprensa maiúscula) em suas práticas, deixando as crianças à vontade para escreverem como conseguem, mas sempre apresentando as duas possibilidades. Uma das dimensões da heterogeneidade descrita por Leal e Pessoa (2023) refere-se ao respeito aos diferentes níveis de aprendizagem, considerando as experiências das crianças.

Apresentamos anteriormente as aulas das professoras Roseira Esperançosa e Clarice, nas quais elas exploram os materiais pedagógicos que optaram por usar. A partir desse momento, destacamos as aulas da professora Lilian e as propostas implementadas por ela, com o uso de alguns materiais pedagógicos diferentes das outras duas docentes.

Observamos, nas aulas da professora Lílian, que o uso do material pedagógico (livro didático) não era tão frequente como nas demais professoras. De modo constante, as atividades eram escritas na lousa para que as crianças individualmente copiassem no caderno, ou as realizassem em grupo. Ao longo do período observado, estava ocorrendo a semana de inclusão na escola, sendo esta temática recorrente nas aulas. Algumas atividades realizadas tinham o propósito de discutir sobre esse tema, e, em outros momentos, foi realizada uma atividade coletiva.

Uma das atividades realizadas com o uso do material pedagógico lousa possuía relação com uma história contada para a turma com a temática da inclusão, tendo em vista que durante o período de observação a escola estava explorando esse tema, e a professora Lilian aproveitou a proposta para trabalhar em suas aulas. A partir da leitura da história sobre inclusão, em um primeiro momento, a professora Lilian optou por explorar o que as crianças entenderam sobre a história, o que pensam e sabem a respeito desse assunto. A fim de explorar o que as crianças aprenderam sobre inclusão, a docente escreveu algumas questões na lousa (Imagen 9) para que a turma respondesse.

Imagen 9 – Atividade sobre a história contada



Legenda: Atividade de Português

1) Responda sobre a história lida.

A) Qual o nome do personagem principal? R – Leo.

B) Leo é o irmão mais novo ou mais velho? R – O irmão mais novo.

C) Como era o comportamento do Leo? R – Ele estava quieto, não brincava mais.

D) Como mudou esse comportamento? R – Ele estava agressivo, incomodado, irritado.

E) O que os pais de Leo fizeram depois que perceberam essas mudanças? R – Procuraram falar com a professora.

2) Pesquise o significado da palavra inclusão.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

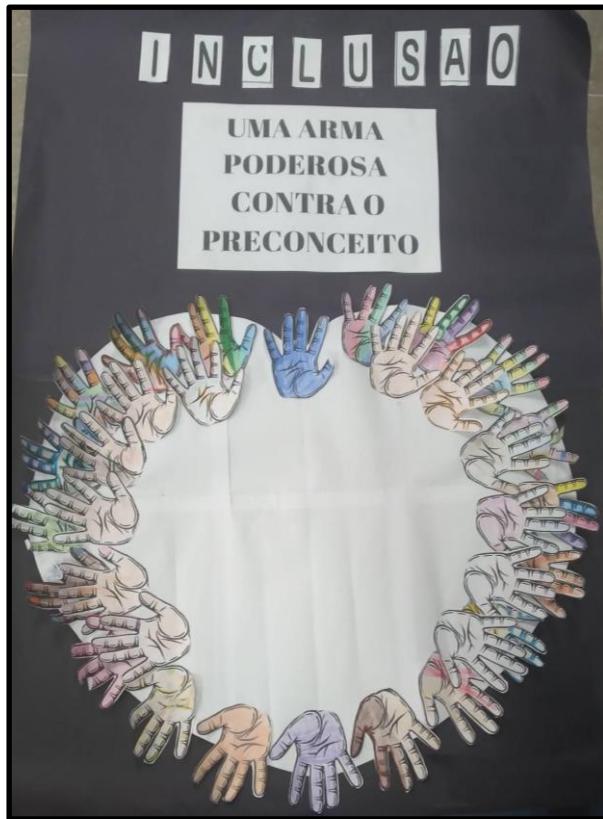
Ao realizar essa atividade na lousa, a respeito da história contada, a professora Lilian utiliza a letra de imprensa maiúscula como estratégia que favorece a turma, como comentado anteriormente. No entanto, ela não lê ou explica as questões da lousa, e as crianças resolvem individualmente, seguida pela correção coletiva, quando a docente assume o papel de escriba, a partir das respostas da turma. A estratégia usada pela docente de não ler ou explicar as questões desfavorece as crianças que ainda possuem dificuldades relacionadas à leitura. Portanto, as estratégias usadas pela professora oscilam entre incluir uns e excluir outros.

Além da atividade realizada com uso da lousa, destacamos a construção de um cartaz ainda voltado para a temática da inclusão, uma proposta realizada coletivamente. Para isso, ela entregou a cada criança o desenho de uma mão para que elas pintassem, explicando que a imagem da mão representa a identidade de cada um e suas diferenças enquanto pessoa. Desse modo, a docente solicitou que elas pintassem esse desenho da mão, para depois colocar no cartaz.

A orientação seguinte instruía as crianças a escreverem uma frase que sintetizasse o que elas entenderam sobre inclusão e que seria escrita no cartaz.

Primeiro, a frase deveria ser escrita no caderno de cada criança, e, em seguida, ela ia escolher a que melhor representava a temática. Assim, a professora Lílian passou em cada uma das mesas olhando o que cada uma estava fazendo, auxiliando e tirando as dúvidas que foram surgindo. Observamos que as crianças que ainda tinham dificuldade de escrita foram orientadas a falar oralmente suas frases. A frase escolhida foi: “A inclusão é uma arma poderosa contra o preconceito”. A professora escreveu na lousa e depois foi colada no cartaz junto aos desenhos das mãos das crianças, como apresentado na Imagem 10.

Imagen 10 – Cartaz com a temática sobre a inclusão



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A situação descrita da atividade em grupo sobre o cartaz mostra a professora Lilian usando as mesmas estratégias com a turma, de fornecer as informações sobre a atividade, instigando que reflitam sobre a inclusão a partir das discussões feitas ao longo da aula, situação esta em que cada criança desenvolve conhecimentos e capacidades diferentes (Leal, 2005). Além disso, a estratégia de escrita de uma frase sobre inclusão explora diferentes unidades linguísticas, essencial para quem está começando a ler e escrever sozinha (Morais, 2012).

Apesar do uso da mesma atividade e estratégia, com uma proposta de atendimento coletivo, a professora Lilian auxiliou cada uma das crianças individualmente, as que solicitavam ou não. Nesse momento, ela contempla a heterogeneidade com uma proposta inclusiva, em que explora uma atividade para a turma como um todo, mas fornece ajudas individuais, além de uma atividade que atende às diferentes demandas da classe. Para dar conta da heterogeneidade da turma, o professor pode adotar diferentes tipos de organização da sala, seja por níveis de conhecimento, proximidade ou auxílio individual; independente da escolha, ele deve favorecer a aprendizagem das crianças (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023).

As situações apresentadas anteriormente descrevem algumas práticas das professoras, a partir das atividades propostas e como elas as conduzem através de suas estratégias, no sentido de atender toda a turma. No entanto, ao longo das observações e dos diálogos realizados, um aspecto se destacou entre as três: a proposta de atividades diferentes a serem trabalhadas com as crianças que possuem diagnóstico.

Ao longo das observações do planejamento e da entrevista, a professora Roseira Esperançosa nos mostrou (Imagem 11) e relatou sobre o uso de atividades diferentes para as crianças com diagnóstico ou que ainda possuem dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Questionamos a professora Roseira Esperançosa sobre o uso dessas atividades e os contextos em que são propostas. Ela assim respondeu: “a gente sempre tem uma atividade... atividade de alfabetização, aquelas atividades bem básicas de alfabetização, de letras, então a gente tem essas atividades”. E prosseguiu explicando: “E a gente vai dando, chamando aqui no birô, ‘vamos fazer aqui a leitura, vamos fazer aqui essa atividade’, que não seja do livro, que seja outra atividade”. Ela também se queixou da falta de assiduidade das crianças que apresentam maiores dificuldades: “quando eles vêm, porque eles também faltam”. A Imagem 11 a seguir ilustra essas atividades que, para a professora, são diferentes das demais atividades da turma.

Imagen 11 – Atividades diferentes propostas pela professora Roseira

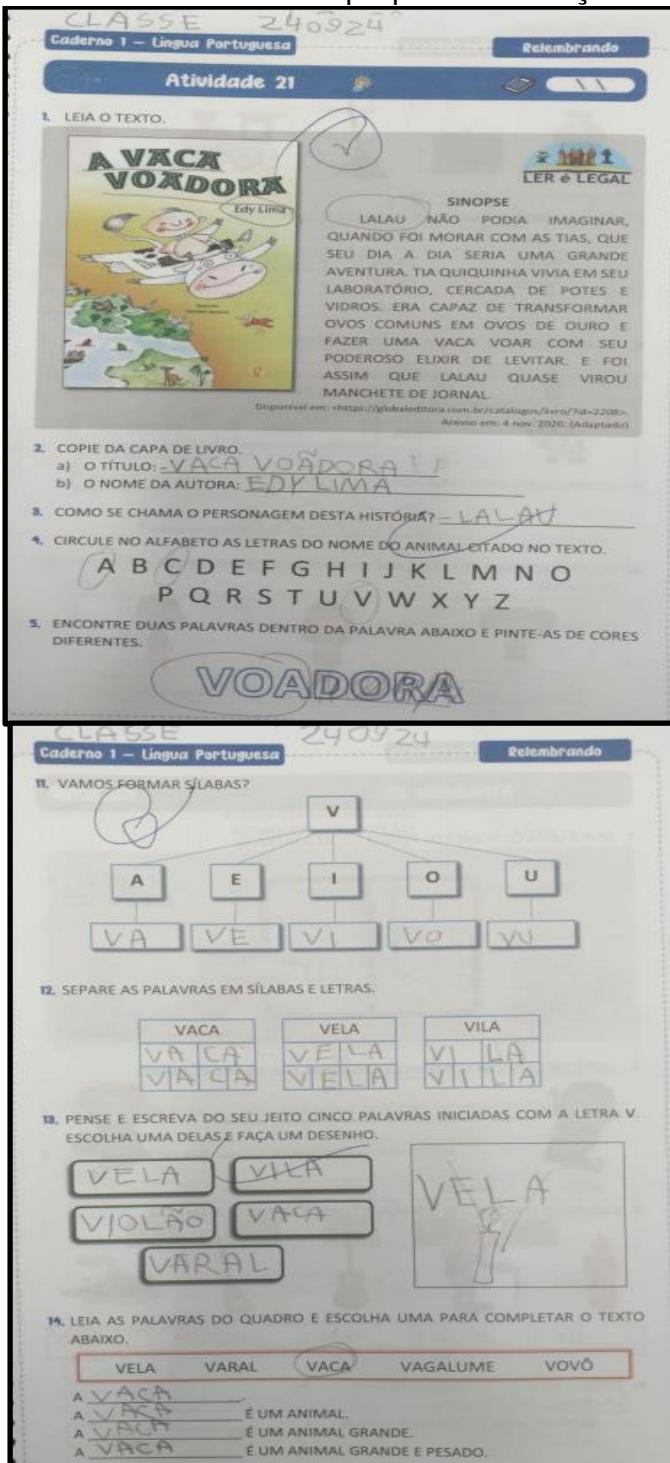


Fonte: Arquivo da pesquisa (2024)

Apesar de relatar fazer uso dessas atividades com o grupo de crianças com diagnóstico, em nenhuma das aulas que observamos ela fez uso desse material. Todas as atividades propostas eram semelhantes e coletivas, sem distinção entre as atividades para as crianças com diferentes níveis de conhecimento, diferentemente da professora Clarice e Lilian, que ao proporem uma atividade para a turma, a das crianças com diagnóstico sempre eram separadas e adaptadas.

No que se refere à professora Clarice, ela sempre mantinha uma atividade diferente a ser realizada com a criança que possui diagnóstico de autismo. Segundo ela nos relatou, eram propostas aproximadas ao que as demais crianças da turma realizavam. Entretanto, ao longo das aulas, observamos um descompasso ao que era proposto a essa criança e ao restante da turma. Por exemplo, na aula em que a turma construiu um cartaz em seus cadernos, a atividade realizada pela criança com autismo era outra com temática diferente (Imagen 12).

Imagen 12 – Atividade diferente proposta a criança com Autismo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Além da atividade diferente, o suporte e as instruções que essa criança recebia vinham da profissional de apoio que a acompanhava em sala, que optava por retirá-la do contexto da sala para que ela realizasse a atividade em outro local, o que limitava sua interação com as outras crianças e com a própria professora.

Salientamos que não sabemos o motivo da retirada da criança da sala para realizar a atividade em outro espaço da escola.

A professora Lilian adotava ações similares às da professora Clarice, no que se refere não só à proposta de uma atividade diferente, como pelo fato das crianças com diagnóstico também serem acompanhadas pela profissional de apoio. O que as diferencia em alguns momentos é a interação de Lilian com esse grupo de crianças: ela mostrou mais interações, explicações e tentativas de incluí-las nos momentos com a turma, por exemplo, ao ler as atividades para elas, passar instruções e dar suporte individual, além de ouvir o que tinham a dizer a respeito de uma discussão. Constatamos que as atividades, apesar de diferentes, algumas propostas possuíam relação com a temática trabalhada com o restante da turma naquele momento.

Imagen 13 – Atividade diferente proposta pela professora Lilian



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A Imagem 13 é um exemplo de atividade diferente a ser realizada com as crianças com diagnóstico, mas que possuía relação com o assunto estudado no momento. Sobre o trabalho da professora Lilian a respeito da semana de inclusão, enquanto o restante da turma respondia a atividade realizada na lousa (Imagen 9),

que falava sobre a história lida, esse grupo de crianças realizava outra proposta: elas deveriam escrever o nome do personagem da história contada.

A atitude das professoras, de pensarem que uma criança com diagnóstico ou que ainda não avançou no seu processo de alfabetização precisam de atividades diferentes, e, por vezes, descontextualizadas com o que está sendo trabalhado com o restante da turma, para conseguir aprender, reflete o que elas pensam e como agem diante da heterogeneidade de suas turmas. Os ritmos de aprendizagem e a trajetória de elaboração dos conhecimentos são diferentes para cada criança, desse modo, o professor só consegue alinhar sua prática pedagógica ao atendimento às diferenças quando ele comprehende isso (Lustosa; Figueiredo, 2021).

A fim de entender o que as professoras pensam e entendem sobre a heterogeneidade de suas turmas, extraímos da entrevista suas respostas. A professora Roseira Esperançosa apresenta sua compreensão sobre o assunto da seguinte forma:

A heterogeneidade que eu comprehendo é que tem a ver com inclusão, a inclusão de todos. Quer dizer, é você dar atenção e procurar incluir, porque às vezes a gente pensa que a inclusão é só aquelas pessoas que têm laudo, que têm alguma deficiência, não é, às vezes você tem na sala um aluno como o R, por exemplo, ele é uma criança que precisa ser incluída. Então tem que ser incentivada, tem que sempre está trazendo leitura para ele fazer, alguma coisa em relação a isso para que ele se sinta, que pertence a sala. Eu acho, eu penso que é isso né. A heterogeneidade não tem crianças do mesmo jeito, embora a gente faça um planejamento para atender a classe, mas a gente tem que ter esse olhar também. Que aquela atividade do livro, ela não vai ser apropriada para aquela criança (Roseira Esperançosa).

Nesse extrato, a professora Roseira Esperançosa alia a heterogeneidade à inclusão de todos: “quer dizer, é você dar atenção e procurar incluir, porque às vezes a gente pensa que a inclusão é só aquelas pessoas que têm laudo, que têm alguma deficiência...”. Uma reflexão que se atenta ao real significado de inclusão, que não se limita às crianças com deficiência, mas todos pertencentes à comunidade escolar (Mantoan, 2003). No entanto, nas situações observadas em sala de aula, constatamos que a docente contemplou uma parte de sua turma, e a outra ainda não foi alcançada.

Seu discurso sugere que ela comprehende a heterogeneidade no sentido mais amplo, ou seja, não apenas as pessoas público-alvo da educação especial, possivelmente se referindo às diversas habilidades cognitivas das crianças, seus estilos e ritmos de aprendizagem, assim como os fatores socioeconômicos,

familiares, influências culturais e éticas (Mainardes, 2008). Desse modo, ela sugere refletir, de forma mais ampla, sobre o conceito de heterogeneidade. No entanto, ela se contradiz, ao afirmar que deve planejar para “atender a classe”, e continua sua resposta se referindo a uma criança que não se encontra no mesmo nível de aprendizagem de seus pares, e afirma: “tem que ter esse olhar também”. Como olhar para todos e para cada um? Trata-se de um princípio da educação inclusiva: acolher a todos, oferecendo acessibilidade ao conhecimento, sem desconsiderar os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

A professora Roseira Esperançosa possui uma coerente reflexão a respeito da inclusão e do entendimento sobre heterogeneidade, principalmente no sentido amplo da palavra, no entanto, suas ações possuem um movimento diferente. Há compreensão conceitual, mas esse entendimento não se reflete em suas escolhas durante a prática pedagógica em sala de aula. Algo que não podemos culpabilizá-la, pois, possivelmente, pode ser um reflexo de sua formação inicial e da falta de suporte da própria escola em propor momentos de conversa a respeito das dificuldades enfrentadas em sala. A formação ofertada pela prefeitura também não surte o efeito esperado, configurando-se como uma questão expressa pela docente.

[...] a gente na verdade não tem uma formação como deveria ter, a gente tem aquela formação mensal, dada pela secretaria, mas assim é uma coisa muito rasa que não condiz com a nossa realidade, então a gente vai e volta na mesma. E ver atividades lá, ver umas coisas que não tem assim relação com o que a gente faz. Ou seja, não vem nos dar subsídios, acrescentar [...] (Roseira Esperançosa).

No extrato, a docente expõe uma queixa a respeito da formação que lhes é ofertada: “a gente na verdade não tem uma formação como deveria ter”, configurando-se como uma crítica em relação ao que lhes é ofertado nesses momentos, expressando como “uma coisa muito rasa que não condiz com a nossa realidade”. Mantoan (2003), ao tratar sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva, discute que precisa haver uma ressignificação do papel do professor voltado não apenas às questões teóricas, mas ao “saber fazer”. Há a necessidade de domínio da teoria, mas discutir a prática também se torna imprescindível, por isso a autora reitera a importância do compartilhamento de ideais entre professores, coordenadores e diretores como chave do aprimoramento em serviço (Mantoan, 2003).

No que se refere às concepções da professora Clarice sobre a heterogeneidade, ela apresenta um discurso incerto a respeito do que entende sobre esse conceito.

Hétero são várias diferenças, idade..., o que é isso mesmo? São várias aprendizagens, são várias crianças aprendendo de maneiras diferentes? (Clarice).

Você que tem que me dizer (Pesquisadora).

Eu sei que... tá tudo ali fazendo a mediação do conhecimento para eles. Eu sei que tem uns que aprendem, têm outros que precisam de uma maneira mais direta para entender e aprender tenho consciência disso. Devido às dificuldades da leitura (Clarice).

Os destaques da resposta da professora Clarice “Eu sei que tem uns que aprendem, tem outros que precisam de uma maneira mais direta para entender e aprender, tenho consciência disso. Devido às dificuldades da leitura” nos mostra que ela comprehende os aspectos referentes às dificuldades das crianças, que cada uma tem seu tempo e processo para aprender. Em sua resposta, Clarice se centra sobre uma compreensão de heterogeneidade, ao explicar as trajetórias individuais e o percurso escolar das crianças. O que representa, portanto, entender que as crianças vivenciam suas trajetórias individuais, apresentam dificuldades de aprendizagem e também indicam os conhecimentos já construídos (Leal; Pessoa, 2023). No entanto, ao longo das observações em sala de aula, ela ainda tem dificuldade para atender aos diferentes níveis de aprendizagem e, constantemente, faz a opção de propor atividades descontextualizadas e sem nenhuma relação com aquelas realizadas pela maioria das crianças.

Assim como a professora Clarice, Lilian também possui uma visão semelhante a respeito da heterogeneidade. A docente apresenta a seguinte concepção a respeito desse assunto:

O que eu entendo é que dentro da sala de aula existem vários níveis, as crianças até podem ter a mesma faixa etária, a mesma idade, mas os níveis de aprendizagem são diferentes. Tanto na leitura quanto na escrita, então existe essa complexidade de vários níveis e também a questão dos transtornos né. As crianças também, algumas com transtorno de comportamento, transtorno de aprendizagem, então entendo que é isso aí, uma sala mista. Uma turma mista (Lilian).

Ao destacarmos no discurso da professora Lilian, quando ela diz “dentro da sala de aula existem vários níveis, as crianças até podem ter a mesma faixa etária, a mesma idade, mas os níveis de aprendizagem são diferentes.”, observamos que sua concepção a respeito da heterogeneidade refere-se ao percurso escolar das

crianças, seus diferentes níveis de escolaridade e tipos de conhecimento que cada um possui (Leal; Pessoa, 2023).

Concluímos que as professoras possuem certo nível de conhecimento a respeito da heterogeneidade, seja numa perspectiva mais ampla e inclusiva, como a professora Roseira Esperançosa, ou mais restrita, como a professora Clarice e Lilian. Independente dos conhecimentos manifestados por elas, o que elas sabem não reflete completamente em suas práticas; há oscilações entre incluir ou não as crianças ao longo do que propõem em suas salas de aula.

Portanto, nesta subcategoria, ao tratarmos sobre as atividades e as estratégias desenvolvidas pelas professoras, observamos como cada uma opta pela organização de suas salas de aulas, o uso dos materiais pedagógicos e as estratégias desenvolvidas para cada um desses momentos, expressando semelhanças em alguns momentos, como também diferenças. Em uma pesquisa que se volta para o atendimento à heterogeneidade, observa-se que há oscilações nas práticas das professoras, que elas até compreendem o conceito, seja de modo amplo ou restrito, expresso em suas falas, mas que, no fazer cotidiano, seus discursos e suas concepções não se alinham ao que elas propõem para suas turmas.

A subcategoria seguinte trata sobre outra atividade trabalhada pelas professoras, a produção textual, apresentando as estratégias usadas pelas docentes e os aspectos que se assemelham e diferenciam entre elas.

4.1.2 Estratégias para a produção textual

A criança adquire a linguagem oral ao ouvir e falar sobre textos em diferentes situações de interação. Do mesmo modo, ela aprende a escrever a partir da interação com o material escrito nos textos (Soares, 2020). Ao propor, em sala de aula, uma produção textual, o professor oportuniza tanto o trabalho da leitura como da escrita, incentiva a imaginação e a expressão da criança por meio das palavras. Desse modo, apresentamos nesta subcategoria o trabalho realizado pelas três professoras ao proporem em suas aulas a construção de produções textuais¹⁸.

¹⁸ Ao tratarmos sobre a produção textual nesta subcategoria, não voltamos a discussão para análise das produções, mas como uma proposta das professoras para trabalhar a escrita das crianças.

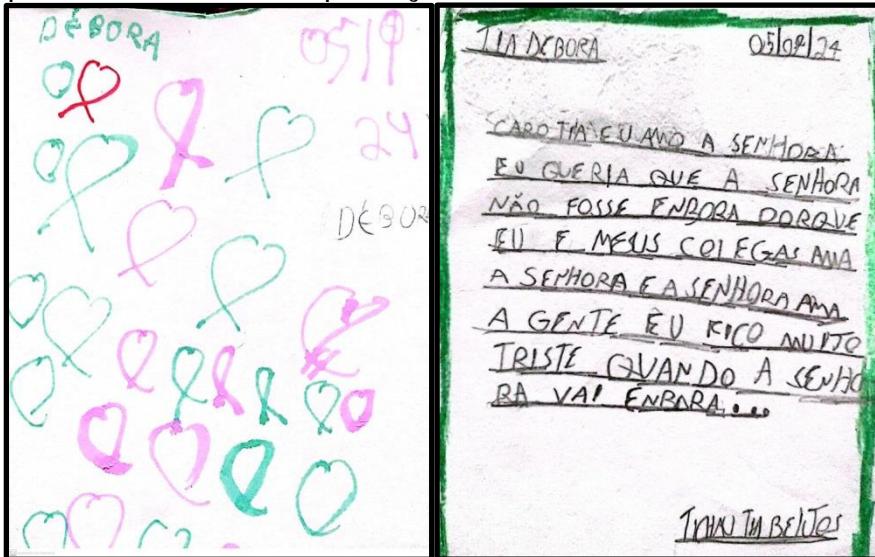
As estratégias adotadas pelas professoras, ao longo dessa atividade, tiveram suas semelhanças e diferenças. As professoras Roseira Esperançosa e Lilian assemelham suas estratégias ao explorarem as características dos gêneros propostos (bilhete e carta), sua estrutura, além de deixarem as crianças à vontade para escreverem como sabem e fornecem suporte individual quando as crianças solicitam. As estratégias da docente Clarice também se assemelham às das outras professoras ao explorar as características do gênero textual trabalhado (relato pessoal) e fornecer suporte individual a partir do que as crianças solicitam. No entanto, apesar dessas semelhanças, o suporte a respostas das perguntas da atividade e as devidas explicações de como as crianças deveriam realizá-la aconteceu de modo coletivo, assim, a professora Clarice apresentou uma estratégia diferente ao conduzir esse momento de produção textual.

Iniciaremos a apresentação dos dados pelas aulas das professoras Roseira Esperançosa e Lilian, devido às semelhanças descritas anteriormente com o trabalho de produção textual realizado com suas turmas.

A professora Roseira Esperançosa, ao propor uma produção textual a partir do gênero bilhete, apresentou essa proposta para a turma com o objetivo de possibilitar que a pesquisadora conhecesse a escrita das crianças. Assim, ela solicitou que cada criança escrevesse um bilhete. Para isso, ela usou como estratégia a revisão das características do gênero: sua estrutura e finalidade. Na produção, as crianças solicitaram sua ajuda, bem como da pesquisadora.

O momento da produção do bilhete foi bem recebido pela turma, as crianças se mostraram empolgadas quanto à construção do texto, realizando trocas com os colegas, seja do que iriam escrever, ou de quais materiais iam utilizar (canetas e lápis), olhando como o outro colega estava fazendo. Neste momento, não houve distinção entre o que sabiam ou não escrever (Imagen 14). Vimos que a professora Roseira Esperançosa deixou as crianças livres para fazerem a escrita como conseguiam; muitas delas solicitaram a ajuda da docente ou da pesquisadora quando não conseguiam escrever algo.

Imagen 14 – Bilhete produzido por algumas crianças da turma da professora Roseira Esperançosa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A Imagem 14 ilustra bilhetes escritos por duas crianças. A primeira imagem é de uma criança que possui dificuldades relacionadas à escrita (talvez justifique o fato dela optar pelo desenho e a escrita do nome da pesquisadora). A segunda explorou mais a escrita e optou pela construção de um pequeno texto.

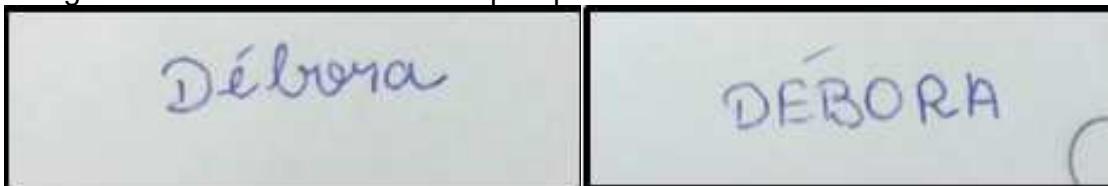
Ao longo da realização dessa atividade, as crianças recorreram muitas vezes ao suporte da pesquisadora e uma situação chamou atenção. Uma das crianças se aproximou e perguntou:

Como escreve seu nome? (Criança)
 Meu nome é Débora (Pesquisadora)
 Escrevo no papel meu nome com letra cursiva.
 Eu não sei essa letra, só a outra (Criança)
 Escrevi novamente meu nome, mas com letra de imprensa maiúscula.
 Agora entendi! (Criança)

O momento de interação descrito anteriormente com essa criança trouxe as seguintes reflexões: a primeira é que ela ainda não consolidou seu processo de apropriação da escrita alfabética, pois, nesse primeiro momento, sua atenção deve estar voltada para a construção da palavra e não nos traços para a escrita da letra (Morais, 2012). Segundo, a partir da fala da criança, sobre o que ela consegue ou não compreender em relação à escrita de uma palavra, observamos que ela tem sido excluída do seu processo de aprendizagem, devido às situações destacadas na subcategoria anterior quando a professora Roseira Esperançosa mostra prezar pelo uso da letra cursiva em sua prática. A situação destacada mostra que essa criança

em específico não tem suas dificuldades relacionadas à escrita atendidas por sua professora, e permanece à margem do processo de aprendizagem. A Imagem 14 (primeira foto) ilustra como essa criança escreveu seu bilhete, e a Imagem 15 mostra como a pesquisadora escreve seu nome para a criança.

Imagen 15 – Escrita do nome da pesquisadora de duas maneiras diferentes



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A professora Lílian, assim como a Roseira Esperançosa, também usa das mesmas estratégias para trabalhar a produção textual com sua turma. A proposta implementada por Lilian teve por objetivo explorar o gênero textual carta, não com a finalidade de avaliar as crianças, mas com o intuito de que a turma escrevesse para um professor que estava aniversariando no dia.

Ao propor a atividade de produção da carta, a professora Lilian fez uso da estratégia de identificar as características do gênero textual, recordando junto com as crianças a estrutura do texto. Após esse momento, a turma escreveu da maneira que conseguiu, e a professora Lilian auxiliou quando solicitada. No entanto, não há muito o que descrever a respeito desse momento, já que aconteceu nos minutos finais da aula, apesar de que a maioria da turma se envolveu na produção e entregou o que escreveu para a professora.

As situações descritas das aulas das professoras mostram a mesma atividade de produção textual para toda a turma, sem haver distinção entre o que era proposto às crianças, sendo todas elas incentivadas a escrever livremente da maneira que sabem e conseguem. Uma proposta que contemplou a todos e respeitou as particularidades daqueles que ainda possuem dificuldades relacionadas à escrita, pois mesmo que uma criança não esteja alfabetizada, ela não deve ser privada da realização de atividades que envolvem produção textual, contanto que haja mediação por parte de uma pessoa que já domina a escrita alfabética (Silva, 2005). Nesse caso, a mediação aconteceu através do suporte dos colegas, das professoras e da pesquisadora.

Seguindo a análise das atividades de produção textual, a professora Clarice apresentou uma proposta para a escrita do gênero textual relato pessoal. A princípio, ela já havia explorado esse gênero com a turma, o que rendeu bons relatos por parte das crianças. Nessa atividade, a docente comentou que as crianças verbalizaram fatos de suas vidas que a emocionou e também a turma. Uma delas relatou seu tratamento contra um câncer. No diálogo com a turma, Clarice propôs que as crianças escrevessem aspectos positivos de suas vidas.

A partir desse primeiro diálogo com a turma, em que as crianças verbalizaram seus relatos pessoais, Clarice solicitou que elas escrevessem um relato pessoal e optou por uma proposta diferente com perguntas e respostas. Assim, a professora usou a estratégia de responder a perguntas elaboradas por ela, visando auxiliar as crianças a produzirem seus relatos (Imagen 16). Para isso, orientou as crianças a responderem as perguntas sobre suas vidas, e depois compilarem suas respostas em forma de texto. A professora Clarice realizou a leitura e explicou cada pergunta. Para organizar o texto, ela orientou que as crianças escrevessem o título na primeira linha, e, na linha seguinte, iniciassem a escrita do relato. Ela orientou sobre a organização dos parágrafos, a necessidade de deixar um espaço para iniciar a escrita, o cuidado com a pontuação e quando deve ser utilizada (Imagen 17).

Imagen 16 – Atividade de produção textual: gênero relato pessoal

Nome: _____ data: _____	
produção de texto.	
Relato pessoal	
Preencha o quadro abaixo com as informações que se pedem. Esses dados serão empregados na produção de texto.	
Meu nome (e apelido se tiver)	
Local onde moro	
Um problema ou dificuldade que existe no lugar onde moro	
Medos	
O que quero ser quando crescer	
Pessoas de quem eu gosto	
Coisas de que eu gosto	
Meus sonhos	
Utilizando os dados do quadro, você vai produzir um relato pessoal escrito. Não se esqueça que no relato pessoal:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser usada uma linguagem mais espontânea, dia a dia; • Emprega-se a primeira pessoa; • Contam-se experiências e acontecimentos reais, vividos; • Se quiser, cole fotos para que tornem seu relato mais rico 

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Imagen 17 – Explicações sobre a atividade de produção textual

MEU NOME	_____
LOCAL	_____
UM PROBLEMA	_____
MEDOS	_____
CRESER	_____
GOSTO	_____
COISAS	_____
SONHOS	_____
TÍTULO	
_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Para exemplificar como se desenvolveu essa atividade, destacamos um diálogo entre a professora Clarice e as crianças.

O que vocês querem ser quando crescer? (Clarice)
 Tia, quando crescer vou para o Rio de Janeiro e ser do Bope. (Criança 1)
 Tia, quando crescer quero ser milionário e servente de pedreiro. (Criança 2)
 Tia, meu sonho é ter uma mobilete. (Criança 3)

Nesse diálogo, identificamos a preocupação da professora Clarice para que as crianças expressassem suas opiniões. Clarice gostava de ouvir o que elas tinham a dizer e deixava-as se expressassem, sendo esta uma forma de envolvê-las no que estava sendo proposto naquele momento.

O extrato apresentado mostra o interesse da professora Clarice pelo que as crianças tinham a dizer, integrando a todos nesse momento. Além da estratégia de explicar os diferentes aspectos da produção textual, indo desde as características do gênero à explicação de como deveriam realizar a atividade. Portanto, é uma proposta que atende, principalmente, a dois tipos de heterogeneidade: social e individual, ao respeitar e acolher a realidade social das crianças e seus interesses, assim como respeitar suas dificuldades (Leal; Pessoa, 2023).

Em contrapartida, a criança com autismo não participou da atividade de produção textual sobre o gênero relato pessoal. A profissional de apoio perguntou para a docente o que a criança autista (que não se comunica através da oralidade) escreveria, porque ela não sabia como obter as respostas dessas perguntas. A professora orientou que a criança poderia fazer a produção textual em casa com a família, excluindo naquele momento qualquer possibilidade de participação da criança, já que ela foi levada para fora da sala e realizou uma atividade que explora diferentes letras do alfabeto e palavras que as compõem.

As duas situações descritas aconteceram em uma mesma atividade. Por um lado, a professora Clarice buscou incluir a turma na construção da produção textual, usando estratégias que trabalham suas histórias pessoais, seus conhecimentos prévios e suas dificuldades. E, por outro lado, a criança com autismo foi excluída desse momento. “Essas práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos — e para alguns, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula” (Mantoan, 2003, p. 40). Ao tratarmos sobre uma prática que atenda à heterogeneidade, ela também se configura como inclusiva, ao atender a todos, sem deixar ninguém à margem do processo.

As atividades de produção textual realizadas pelas professoras Roseira Esperançosa e Lilian apresentadas anteriormente refletem objetivos específicos para aquele momento, que era apresentar as escritas das crianças para a pesquisadora e

escrever uma carta para um professor que estava aniversariando, no entanto, elas também exploraram essa proposta de outras formas. Ao longo da entrevista e observação dos planejamentos, as docentes relataram a respeito de outras maneiras de trabalhar as produções textuais. Salientamos que nos detemos a essas duas professoras, tendo em vista que a docente Clarice relatou que mantinha a mesma proposta em outros momentos.

Ao longo das observações dos planejamentos, presenciamos as trocas realizadas entre a professora Roseira Esperançosa e outras colegas que também ministriavam aulas em turmas do terceiro ano. Especificamente em um desses momentos, elas estavam discutindo a respeito da viabilidade de realização de uma produção textual com base em uma tirinha da turma da Mônica. Esse momento de trocas realizado por elas faz com que alinhem ideias ao explorar um determinado tema com suas turmas.

Durante o período de observação em sala, não presenciamos a realização de outras produções textuais, somente a relatada anteriormente. Mas, ao longo da entrevista, a professora nos relatou como costuma trabalhar com as crianças nesses momentos.

Da escrita, eu uso produção textual, eu faço como eu lhe mostrei a gente faz quinzenalmente uma produção. No caso da produção, tem algumas que a gente deixa eles produzir, tem outras que a gente faz com eles no quadro, uma produção coletiva. Mas sempre assim, a gente faz aquele momento de ... digamos assim, tempestade de ideias, uma leitura da figura aqui que você tá vendo e a gente vai escrevendo no quadro é... vai dando várias oportunidades de depois eles lerem e criarem a história, não é assim “produza isso aí”, não é uma coisa solta né. A gente vai trabalhando essa estratégia para ele ter várias palavras. Eles terem ideia do que vão escrever (Roseira Esperançosa).

No extrato do discurso da professora Roseira Esperançosa, ela relata: “a gente faz aquele momento de... digamos assim, tempestade de ideias, uma leitura da figura aqui que você tá vendo e a gente vai escrevendo no quadro é... vai dando várias oportunidades de depois eles lerem e criarem a história, não é assim ‘produza isso aí’, não é uma coisa solta né.” A estratégia usada pela docente, de propor inicialmente uma construção coletiva, ao acolher as ideias e os conhecimentos das crianças, acompanhando o início do processo de escrita para depois continuarem sozinhos, proporciona suporte inicial para que consigam dar continuidade à realização da atividade, e também que sejam as protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Assim como a professora Roseira Esperançosa, Lilian também expõe, ao longo dos planejamentos, o trabalho de produção textual que realiza com sua turma. Ela nos relatou que a cada mês trabalha um gênero diferente. No mês anterior ao início da pesquisa, ela trabalhou o gênero conto de fadas. Nos planejamentos que acompanhamos, ela propôs o gênero relato pessoal, o mesmo que a docente Clarice estava trabalhando com sua turma. No entanto, apesar de Lilian falar sobre a produção do gênero relato pessoal, não observamos ao longo das aulas a proposta dessa atividade, indicando que ela já havia trabalhado ou ainda iria trabalhar essa atividade com sua turma.

Outro fator a ser comentado é o seguinte: assim como a professora Roseira Esperançosa realizava trocas com seus colegas a respeito das atividades e dos conteúdos explorados com as crianças, as professoras Lilian e Clarice também realizavam trocas semelhantes a essa. A professora Roseira Esperançosa também discutia ideias ou propostas de atividades a serem realizadas com suas turmas.

Na entrevista realizada com a professora Lilian, ela afirmou que corrigia os textos realizados pelas crianças a partir da produção textual de cada gênero, no entanto, ela não devolvia os textos para as crianças. A docente explicou que corrige e guarda todas as produções das crianças e só devolve ao fim do ano letivo, no formato de um livro com seus textos escritos.

Faço também a produção escrita, pelo menos uma vez no mês, como? Naquele mês eu trabalhei o gênero fábula, então eu tiro um dia para as crianças produzirem alguma coisa, alguma produção textual que envolva esse gênero, e que eles possam fazer, eles mesmos escreverem a sua própria produção livre (Lilian).

Na fala da professora Lilian, compreendemos que ela propõe a cada mês a realização de uma produção textual com um gênero diferente e permite que as crianças se expressem livremente a partir do que ela propõe. No extrato do discurso, quando ela diz: “eles possam fazer, eles mesmos escreverem a sua própria produção livre”, há semelhanças com a atividade apresentada anteriormente em que a turma escreveu uma carta para o professor que estava aniversariando.

Desse modo, observamos que não há diferença entre o presenciado em sala e o discurso da professora Lilian. No entanto, mesmo que a professora explique coletivamente sobre os gêneros textuais e forneça suporte individual às crianças, ela retém as produções textuais realizadas pela turma e só as entrega ao fim do ano. A primeira ação da professora atende às demandas da turma, mas, ao reter as

produções e não mostrar a evolução das crianças quanto à sua escrita, dificulta que elas avancem em suas hipóteses. Segundo Coutinho (2005), o professor deve fornecer os suportes adequados para que as crianças evoluam em suas hipóteses de escrita.

Portanto, o uso da produção textual pelas professoras oscila entre práticas que atendem à heterogeneidade da turma em alguns momentos, como explicar e discutir coletivamente sobre os gêneros, permitir que as crianças escrevam como conseguem, com suporte individual; e práticas que desconsideram a heterogeneidade, na medida em que algumas crianças, sob o argumento de um diagnóstico ou dificuldade, realizam atividades adaptadas, sem nenhuma relação com o que a turma realiza, assim como a retenção das produções escritas das crianças, que impede delas acompanharem seu desenvolvimento de escrita. No primeiro caso, exclui a criança do restante da sala; no segundo, não a oportuniza de refletir sobre sua escrita, criar novas hipóteses, e assim conseguir evoluir.

A subcategoria seguinte apresenta como as professoras Clarice e Lilian trabalharam o ditado com suas turmas, expondo as semelhanças e diferenças entre as docentes ao longo dessa atividade e em que medida elas atendem ou não à heterogeneidade de suas turmas.

4.1.3 Atividades com escrita de palavras: o uso do ditado

A última subcategoria a ser discutida sobre as atividades e as estratégias diz respeito ao ditado de palavras realizado nas aulas das professoras Clarice e Lilian. A professora Roseira Esperançosa não será incluída nesta análise, visto que ela não desenvolveu essa atividade ou alguma próxima a um ditado durante o período observado. Ressaltamos que as atividades exploradas por ela já foram todas discutidas anteriormente.

As professoras Clarice e Lilian se assemelham não só por trabalharem a mesma proposta de atividade, no caso o ditado, como em relação ao uso de estratégias semelhantes durante a realização da atividade, por exemplo, a pronúncia das palavras, com foco nas sílabas, para que as crianças compreendessem as letras que compõem a palavra, o auxílio a elas durante suas escritas, e a correção coletiva. No entanto, elas se diferenciam ao propor estratégias que atendam à

heterogeneidade (destacamos a professora Clarice que utilizou mais estratégias, se comparada à professora Lilian).

Segundo Sousa (2014), o ditado tem uma proposta de avaliar a ortografia das crianças, assim como suas hipóteses de escrita. A princípio, pode-se pensar que nos equivocamos ao analisar o ditado na categoria das atividades e não na seguinte que trata sobre avaliação. De fato, seria um erro, se nosso interesse fosse analisar a escrita das crianças, em que a proposta do ditado é para verificar os avanços dos estudantes nesse aspecto. No entanto, ao propormos olhar para o atendimento à heterogeneidade, uma atividade como o ditado implica observar o uso de estratégias para atender a todos, do que analisar a escrita das crianças. Portanto, a partir disso, iremos apresentar como as professoras Clarice e Lilian conduzem esses momentos.

A professora Clarice inicia o ditado de palavras com a turma fornecendo algumas informações. A primeira se refere à leitura de um texto do livro de Língua Portuguesa, de conhecimento das crianças por conta de uma atividade já realizada anteriormente. Em seguida, a docente explica como elas devem se organizar para realizarem a atividade: abrir o caderno, escrever seu nome, datar a atividade, colocar na página do livro em que as palavras foram retiradas e numerar de um a dez para escrever as palavras ditadas.

Solicitar que as crianças leiam o texto e se familiarizem com as palavras é uma estratégia usada pela docente que oportuniza o contato prévio com as palavras que elas escreverão. Tendo em vista que a turma se encontra em diferentes ritmos de aprendizagem, essa proposta pode beneficiar as crianças que ainda não consolidaram seus processos de escrita, assim como favorecer aquelas já alfabetizadas, que terão a oportunidade de relembrar a escrita das palavras que serão ditadas. Essa estratégia da professora representa uma prática que não objetiva facilitar a realização da atividade e sim acolher as particularidades das crianças, na medida em que ela demonstra compreender que cada criança possui seu ritmo e forma de aprender (Lustosa; Figueiredo, 2021).

Ao iniciar falando as palavras do ditado, a professora Clarice reforça o som de cada uma das sílabas, falando-as separadamente. Ela repete algumas vezes a mesma palavra antes de passar para a próxima, e pergunta quais palavras são pronomes pessoais ou possessivos, revisando um conteúdo trabalhado

anteriormente. Ao longo da entrevista, a professora justifica a estratégia usada na condução do ditado.

Que eu começo quando vou fazer o ditado, eu tento falar a palavra bem pausada, bem soletrada, sei nem se o nome é certo, para eles poderem entender o som da palavra, o som da letrinha. Que ainda tem alunos que têm a língua presa, que não entende direito (Clarice).

No extrato do discurso, a professora Clarice explica que “quando vou fazer o ditado, eu tento falar a palavra bem pausada, bem soletrada, sei nem se o nome é certo, para eles poderem entender o som da palavra, o som da letrinha”. Ao longo da observação, percebemos que essa “palavra soletrada” a qual ela se refere reforça mais as sílabas com o intuito das crianças compreenderem as letras que compõem a palavra, do que propriamente a pronúncia correta. Nesse sentido, ela contribui para que as crianças que possuem dificuldade relacionada à fala consigam reproduzi-la.

De acordo com Morais (2012), para se chegar à hipótese alfabética, a criança precisa passar por diferentes experiências com a escrita, seja na escola ou fora dela, como fragmentar palavras, comparar o som inicial delas ou distinguir se uma palavra é maior do que a outra. A partir do que o autor apresenta, entendemos que é uma estratégia que beneficia as crianças que estão em diferentes hipóteses de compreensão da escrita, tendo em vista que, ao falar com pausas e reforçando as sílabas, ela auxilia na escrita das crianças. E, ao repetir as palavras, sem pausas na pronúncia, antes de passar para a próxima, a professora reforça os sons, atendendo ao objetivo de auxiliar as crianças que possuem dificuldades relacionadas à fala.

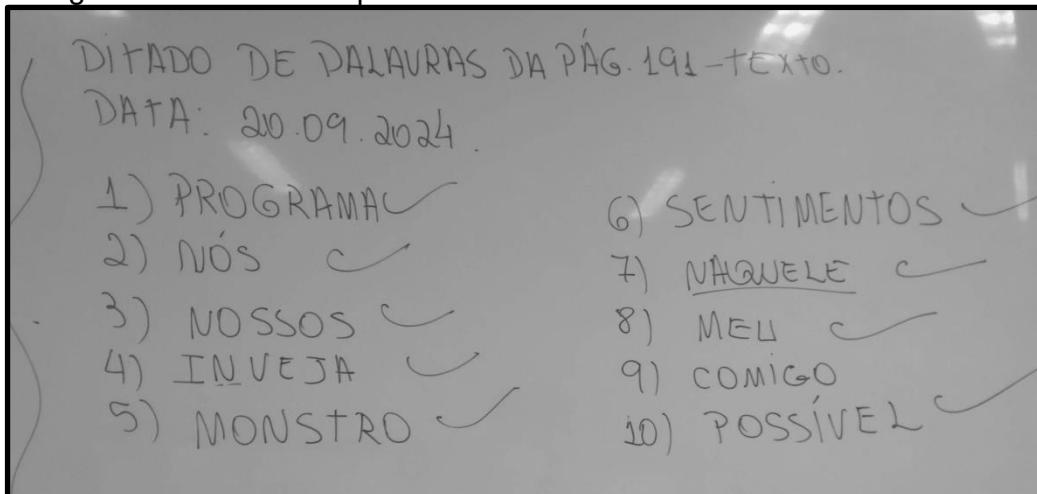
Para um professor avançar no ensino de atenção às singularidades dos estudantes é muito importante, do ponto de vista didático, o reconhecimento dos níveis conceituais das crianças. Esse conhecimento é um recurso para o professor propor atividades de acordo com as necessidades de seus estudantes (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 120).

A professora Clarice, ao reconhecer as necessidades da sua turma, principalmente, as particularidades de algumas crianças, utiliza duas estratégias: pronúncia com foco nas sílabas e repetição das palavras. Nesse sentido, ela pode favorecer a compreensão das crianças, especialmente, daquelas que ainda se encontram no nível inicial de escrita, o que pode favorecer também o atendimento aos diferentes níveis conceituais de escrita presentes em sua sala de aula.

Dando continuidade à análise da observação na sala da professora Clarice, depois de ditar as palavras, ela passa em cada uma das mesas, olhando o que as crianças fizeram e auxilia aquelas que ainda possuem dúvidas quanto à escrita de alguma palavra. Esse momento de olhar o que cada criança fez e ofertar suporte reforça o olhar da docente quanto às dificuldades individuais das crianças.

Finalizada a escrita das palavras, o momento seguinte se volta para a correção do que as crianças escreveram. A professora Clarice opta por corrigir coletivamente as palavras, em que as crianças ditam cada uma delas e ela assume o papel de escriba ao colocá-las na lousa (Imagen 18). Essa estratégia reforça a inclusão e o atendimento às demandas individuais das crianças.

Imagen 18 – Ditado de palavras



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

No que se refere à professora Lilian com relação a realização do ditado em sua turma, ela inicia esse momento solicitando que as crianças escrevam no caderno o cabeçalho para esta atividade. Orienta: “escrevam ‘Atividade de Português – Classe – Ditado” (Lilian). A orientação é oral, tendo em vista que nesse momento ela não escreve na lousa. Ela fala que as crianças irão escrever ao todo 20 palavras, 10 palavras com M/N e 10 com uso do til (~). Para a organização do ditado, a docente orienta as crianças que façam duas colunas e escrevam cada palavra no lado correspondente. Antes de iniciar o ditado, uma criança perguntou: “Tia, quem não sabe ler e escrever, faz o quê?” e Lilian respondeu: “Espera a correção!”.

A resposta da professora Lilian diante do questionamento de uma das crianças sugere que a docente comprehende que só pode escrever quem escreve

corretamente. Esse momento reforça a heterogeneidade da turma, e denuncia que não há inclusão ou acolhimento desta criança durante a realização da atividade. Ao trabalhar com uma prática que inclui, deve-se pensar desde o planejamento sobre o que as crianças sabem, principalmente em suas dificuldades, a fim de propor diferentes possibilidades para explorar um conteúdo, e acolher as demandas empreendidas por elas.

Desde o planejamento, conhecendo o que os alunos já sabem sobre um dado tema curricular, o professor vai se organizar para planejar essa aula, abordando o mesmo conteúdo em diversos níveis de complexidade. Pensando em diferentes estratégias, modos de organizar essa aula, diferentes modos de registro desse conhecimento que está sendo produzido [...] (Lanuti, 2025).

Durante o ditado, a professora Lilian, de modo semelhante à professora Clarice, oraliza cada sílaba das palavras, enfatizando a silabação e a repetição de cada uma delas. A cada palavra dita, a docente perguntou à turma se ela pertencia ao lado do M/N ou do til (~), e as crianças seguiam participando.

Canto, vou usar M ou N? (Lilian)
 Com N! (Crianças)
 Alimentação é com ç ou s? (Crianças)
 Mais uma dúvida, é com ç (Lilian)

As crianças que tinham domínio da escrita participaram desse momento, perguntando e realizando a escrita das palavras que eram ditas. No entanto, a criança do diálogo anterior, que expressou não saber escrever, se manteve à parte ao longo da realização da atividade, apenas observando o que os colegas estavam fazendo. Destacamos que as crianças que possuem autismo também não realizaram o ditado, se mantiveram fazendo uma proposta diferente, composta por questões que exploravam palavras terminadas em “ÃO”, identificação das vogais (A, E, I, O, U) e escrita de palavras, como pão, mão, balão (Imagem 19).

Imagen 19 – Atividade diferente proposta pela professora Lilian

Caderno 1 – Língua Portuguesa

Atividade 15

1. VAMOS FAZER A LEITURA DA CANÇÃO.

BOLINHA DE SABÃO
Trio Esperança
SENTADO NA CALÇADA
DE CANUDO E CANEQUINHA
DUBLEC-DUBLIM
EU VI UM GAROTINHO
DUBLEC-DUBLIM
FAZENDO UMA BOLINHA
DUBLEC-DUBLIM
BOLINHA DE SABÃO

Intérprete: Trio Esperança. In: Nós somos o sucesso. São Paulo: Odeon, 1963. Faixa 2 (2min49).
Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/trio-esperanca/683074/>>. Acesso em: 4 nov. 2020. (Fragmento)

2. Pinte as letras que formam a última palavra do título do texto lido.

V O H I F
A B T L
E C S M D
U ã

3. LEIA E Pinte somente o cartaz com palavras que tenham o pedacinho ão.

CASA **SABÃO**
BOLA **BALÃO**
UVA **VILÃO**
OVO **FOGÃO**
PIPOCA **LIMÃO**

Caderno 1 – Língua Portuguesa

Atividade 16

4. Pinte a gravura cujo nome começa com a letra L e termina com ão.

Hand, lemon, balloon

5. Encontre no quadro as palavras que começam com a letra M e terminam com ão. Circule-as.

FEIJÃO	BALÃO	FOGÃO
MELÃO	VIOLÃO	MÃO
PÃO	JOÃO	MAMÃO
SABÃO	LIMÃO	BABÃO

6. Das letras abaixo, quais são vogais? Escolha uma cor e pinte.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

VOCÊ SABIA QUE AS LETRAS QUE VOCÊ NÃO PINTOU SÃO CHAMADAS DE CONSOANTES?!

7. Nas palavras abaixo, circule apenas as vogais.

PÃO MÃO MAMÃO AVIÃO BALÃO

8. Escreva o nome das gravuras.

Hand, lemon, airplane, balloon

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A atividade proposta pela professora Lilian às crianças com autismo (Imagen 19) as exclui do que o restante da turma está fazendo, assim como a criança que relatou não saber ler e escrever.

Atividades desvinculadas da realidade dos estudantes da turma são investimentos perdidos. A intervenção pedagógica deve estar atenta às especificidades e interesses dos estudantes, pois é ela que vai possibilitar ao estudante avançar de níveis mais elementares para outros mais avançados (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 120).

Para esse momento, a docente poderia ter investido em diversificar as atividades, no lugar de propostas desvinculadas dos interesses, da realidade e das individualidades das crianças, reforçando uma prática excludente.

Dando continuidade à realização da atividade, no momento da correção, a professora Lilian instruiu as crianças a trocarem de caderno com um colega para realizar a correção das palavras. Observamos que, para algumas crianças, não foi problema trocar; para outras, já não foi tão bom. Uma das crianças, sentada próxima à pesquisadora, ficou com vergonha devido à colega mostrar os erros nas palavras que havia escrito. Em relação às crianças que possuem dificuldade com a escrita e que não conseguiram fazer, a docente solicitou que não trocassem com um colega. “Quem não conseguiu fazer só, não troca com o colega, já que não conseguiu fazer.” “Quem não conseguiu acompanhar faz agora” (Lilian). Além disso, a professora não perguntou como escreve as palavras, e as crianças foram apenas dizendo a qual das colunas pertence e seguem a sequência das palavras ditas.

A proposta das crianças trocarem de caderno com os colegas para correção do que escreveram foi bem aceita por algumas, mas para outras trouxe constrangimento, pois expor seus erros para o outro nem sempre é algo bem aceito por todos. Outro aspecto a ser salientado é sobre a criança com dificuldades relacionadas à leitura e escrita que, mais uma vez, foi excluída da atividade, pois a professora solicitou a ela que não trocasse o caderno com um colega, já que ela não conseguiu fazer.

Em relação à correção coletiva das palavras do ditado, entendemos que essa proposta pode ser usada como meio para analisar as dificuldades das crianças (Sousa, 2014), o que não se configura para este momento. Tendo em vista que não houve uma estratégia para a correção da atividade, a professora Lilian assume apenas o papel de escriba (Imagen 20), assim como a ausência de suporte às

crianças com dificuldades relacionadas à escrita. Portanto, não foi uma atividade que acolheu as diferenças nem respeitou a heterogeneidade da turma.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça (Mantoan, 2003, p.38).

Como reflete Mantoan (2003), as dificuldades e limitações das crianças são inegáveis, mas não significa que elas não aprenderão. Ao contrário disso, o professor tem esse papel de explorar seus talentos, criar e desenvolver possibilidades para que elas consigam aprender, cada uma à sua maneira e em seu ritmo. A Imagem 20 ilustra a correção do ditado.

Imagen 20 – Palavras usadas no ditado pela professora Lilian

PALAVRAS COM (~)	PALAVRAS COM M/N
1 - BALÃO ✓	1 - BAMBOLÉ ✓
2 - CÃO ✓	2 - CANTOR ✓
3 - CORAÇÃO ✓	3 - BOMBA ✓
4 - ANÃO ✓	4 - BANDIDO ✓
5 - PIMENTÃO ✓	5 - TONTO ✓
6 - MÃE ✓	6 - TEMPO ✓
7 - LIMÕES ✓	7 - FONTE ✓
8 - SABÃO ✓	8 - MENTIRA ✓
9 - ALIMENTAÇÃO ✓	9 - UMBIGO ✓
10 - EDUCAÇÃO ✓	10 - EMPADA ✓

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

As situações presenciadas quanto à realização do ditado pelas professoras Clarice e Lilian, com suas turmas, oscilam entre práticas que conseguem contemplar a heterogeneidade e outras que ainda precisam de maior planejamento e reflexão quanto às necessidades e especificidades das crianças. A professora Clarice opta por estratégias que fornecem suporte a toda a turma, por meio da leitura prévia do texto, o reforço aos sons das sílabas e a pronúncia das palavras, e a correção coletiva, reforçando, mais uma vez, a escrita das palavras

ditadas. Em contrapartida, a docente Lilian atendeu as crianças que já sabiam escrever e trouxe uma atividade que as contemplou. Por outro lado, as crianças com autismo realizaram uma proposta desconexa ao que o restante da turma estava realizando no momento, e as crianças com dificuldades relacionadas à escrita não foram contempladas nesse momento.

A categoria seguinte trata sobre os instrumentos avaliativos propostos pelas professoras, assim como as estratégias desenvolvidas por elas para conduzir esses momentos, aliando, novamente, as semelhanças e diferenças expressas pelas docentes para realização dessa proposta.

4.2 O uso de instrumentos avaliativos em sala de aula

Nesta categoria, analisamos os instrumentos e as estratégias mobilizadas pelas professoras para avaliar a aprendizagem da escrita de suas turmas, considerando as etapas da avaliação inicial, formativa e somativa, conforme proposto por Zabala (2014). Além de descrever os instrumentos utilizados, refletimos sobre a adequação dessas práticas com vista a atender à heterogeneidade das crianças matriculadas nas turmas.

Tratar sobre avaliação, para algumas pessoas, pode remeter à ideia de realizar uma prova, que cobrará um determinado conteúdo, e medir os conhecimentos por meio de uma nota. No entanto, o processo avaliativo é bem mais complexo que isso. Zabala (2014) explica que, para avaliar uma criança, deve-se seguir diferentes etapas. A primeira trata de uma avaliação inicial, que objetiva conhecer o que cada criança sabe; somente a partir desse conhecimento é que o professor deve elaborar atividades que impulsionam o progresso da aprendizagem da criança. A segunda é uma avaliação reguladora/formativa, que visa propor, de modo progressivo, as propostas educativas adequadas para a melhoria contínua da criança que está sendo avaliada. A última etapa é a junção das anteriores, denominada por final/somativa, representando todo o percurso da criança para se chegar a um determinado conhecimento.

Compreendemos que essas etapas de avaliação descritas podem contribuir para a aprendizagem das crianças, na medida em que as professoras as utilizam cientes dos objetivos que almejam atingir, bem como selecionam instrumentos adequados que as permitam refletir sobre o percurso de cada criança,

visando à aprendizagem de todos. Comumente, as docentes utilizam provas escritas como único instrumento de avaliação. A utilização da prova reforça o caráter punitivo e segregar as crianças em dois grupos: os que sabem e os que não sabem.

No nosso estudo, ao longo das observações realizadas e com base nas falas das professoras, identificamos os seguintes instrumentos de avaliação da escrita: o teste das quatro palavras e uma frase (de acordo com o instrumental criado por Emilia Ferreiro), o ditado, a produção textual, a realização de provas escritas e o simulado.

Para analisar os dados relativos aos instrumentos de avaliação adotados pelas professoras, nos baseamos nas etapas descritas por Zabala (2014), a fim de identificar em que medida esses processos avaliativos atendem ao contexto heterogêneo das turmas das nossas participantes.

a) A avaliação inicial, segundo Zabala (2014), essa etapa visa conhecer o que cada criança já sabe, para que o ensino possa partir desses conhecimentos prévios. Esclarecemos que, ao longo deste estudo, não presenciamos a realização da avaliação inicial das crianças, porque, segundo as professoras, essa aplicação ocorreu no início do ano letivo. Lembramos que esta pesquisa foi realizada nas escolas no segundo semestre, o que significa que as docentes já tinham essas informações a respeito de suas turmas.

Quando indagamos as professoras sobre a avaliação inicial de suas turmas, elas informaram que usam o teste das quatro palavras e uma frase. Segundo Camini (2018), o referido teste consiste em uma pessoa (professora) que dita quatro palavras e uma frase de um mesmo grupo semântico, para que a criança escreva sem auxílio. As palavras devem ser monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, e a frase deve conter a palavra dissílaba usada anteriormente, de modo a verificar se a criança conserva a escrita dessa palavra na frase.

De acordo com Camini (2018), o teste das quatro palavras e uma frase pode indicar os níveis de escrita das crianças, sendo eles: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, descritos por Ferreiro e Teberosky (1999).

A avaliação inicial da turma permite identificar os conhecimentos e as habilidades de cada criança. Em posse dessas informações,

o professor terá condições de propor atividades específicas para cada aluno (ou grupo de alunos), de modo a contribuir para que, efetivamente, todos

avancem no aprendizado. Para tanto, é preciso conhecer não só o objeto de ensino, como também saber quais conhecimentos sobre esse objeto os alunos já construíram, de modo a realizar práticas que ajudem os discentes a desenvolver os conhecimentos que ainda não foram construídos (Leal; Sá; Silva, 2018, p.53).

Diante do resultado da avaliação inicial desse teste mencionado, o professor deve planejar o ensino com base em estratégias que contemplam os diferentes níveis de conhecimento da escrita expressos por cada criança. Todavia, defendemos que o teste das quatro palavras e uma frase não deve ser um instrumento exclusivo para avaliar os conhecimentos sobre a escrita; outras possibilidades devem ser usadas, por exemplo, avaliar as estratégias de leitura com base no uso de palavras estáveis, imagens, textos de domínio das crianças, dentre outros. De acordo com as professoras deste estudo, o uso do teste das quatro palavras e uma frase é uma exigência da rede municipal de Fortaleza, e, na maioria das escolas, é orientado que ele seja aplicado em diferentes períodos do ano.

Iniciamos a discussão sobre o uso desse instrumento pelas professoras Clarice e Lilian, tendo em vista que elas trabalham na mesma escola e usam a mesma proposta e a mesma estratégia com suas turmas.

Na aplicação do teste das quatro palavras e uma frase, de acordo com as duas professoras, elas realizam a aplicação de forma coletiva. No entanto, esse momento pode ocorrer de modo individual, quando elas percebem que a criança não consegue realizar sozinha. As professoras prosseguem explicando que esse teste é realizado inicialmente com todas as crianças, e, ao longo do ano, as docentes refazem com aquelas que apresentaram mais dificuldade. De acordo com Clarice e Lilian, ao refazerem esse teste, elas objetivam observar os avanços na aprendizagem dessas crianças e identificar o tipo de ajuda que elas ainda necessitam para avançar na hipótese de escrita. As duas professoras, ao relatarem a aplicação individual e a reaplicação para as crianças com dificuldade, sugerem uma preocupação em atender aos diferentes percursos de aprendizagem dessas crianças. No entanto, como já referimos anteriormente, não testemunhamos esses momentos descritos por ambas.

Imagen 21 – Teste das quatro palavras e uma frase utilizado pelas professoras Clarice e Lillian

Escola: _____

Data: _____ Turma: _____

Nome: _____

SONDAGEM INICIAL

LISTA DE PALAVRAS

1- _____
2- _____
3- _____
4- _____

FRASE:

LEITURA

O CÉU ERA AZUL, AZULZINHO
MAIS CLARO QUE O MAR.
O SOL AMARELO BRILHAVA
E OS PÁSSAROS A CANTAR,
PRA CHEGADA DO MACACO
NOS GALHOS A PULAR...

ILUSTRAÇÃO DO TEXTO

RESERVADO PARA PROFESSOR(A):

- Pré-silábico
- Silábico sem valor sonoro
- Silábico com valor sonoro
- Silábico-alfabético
- Alfabético

OBSERVAÇÕES:

ASSINATURA PROFESSOR (A):

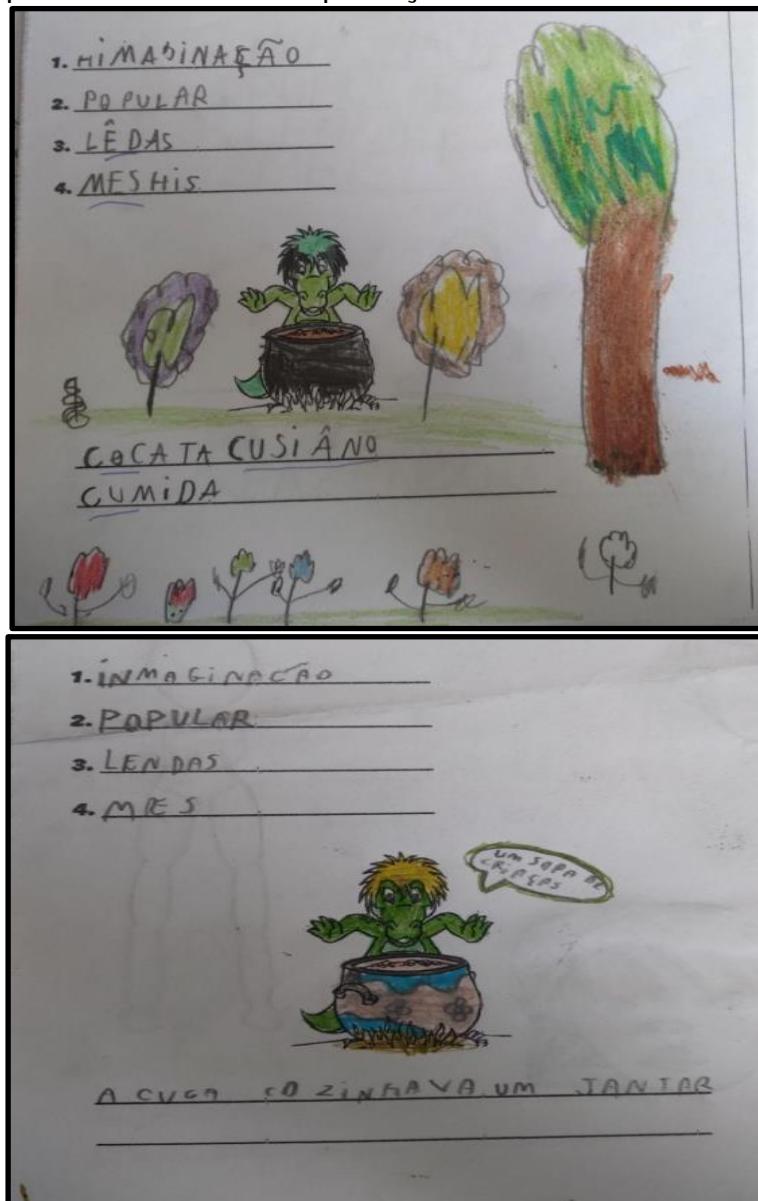
Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A Imagem 21 representa o modelo do teste das quatro palavras usado pelas professoras. Nele observamos os espaços para a escrita das palavras, da frase, um pequeno texto e um quadro para as crianças ilustrarem o que entenderam a partir do que foi lido. Há também um espaço destinado às professoras, em que elas devem marcar, a partir da escrita e leitura das crianças, em qual nível elas se encontram.

No que se refere à realização desse teste pela professora Roseira Esperançosa, ela relata realizá-lo individualmente com todas as crianças na frequência de três vezes ao longo do ano letivo: no início das aulas, no segundo semestre e ao fim do ano. Sobre isso, de acordo com Leal, Sá e Silva (2018, p. 53), “A avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma constante durante todo o ano letivo (não só no início do ano), pois os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento”. O acompanhamento do percurso de aprendizagem da turma pode permitir a essa professora identificar a evolução de

cada criança, bem como aquelas que necessitam de maior auxílio e suporte para avançar na leitura e na escrita. A Imagem 22 apresenta o modelo usado pela docente.

Imagen 22 – Teste das quatro palavras e uma frase utilizado pela professora Roseira Esperançosa



Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A Imagem 22 ilustra o teste de duas crianças, em que elas escreveram as palavras “imaginação”, “popular”, “lendas” e “mês”, ditadas pela professora. Já a frase escrita em cada uma das imagens foi criada por elas e se referem ao personagem ilustrado. Outro aspecto revelado nessa imagem é a ilustração da personagem Cuca, do folclore brasileiro. Inferimos que esse teste possui uma

temática relacionada ao que a turma da professora Roseira Esperançosa estava trabalhando no momento, refletido na ilustração e nas palavras utilizadas.

O teste das quatro palavras e uma frase foi adotado como instrumento inicial por todas as professoras, embora com variações em sua aplicação. Clarice e Lilian aplicaram o teste coletivamente, oferecendo apoio individual apenas quando necessário, enquanto Roseira Esperançosa realizou o teste individualmente, estimulando as crianças a criarem suas próprias frases. Essa diferença revela distintas concepções sobre a importância do acompanhamento personalizado. Ainda que o teste permita uma visão parcial sobre o nível de escrita das crianças, seu formato padronizado pode não contemplar plenamente a heterogeneidade, especialmente das crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

Considerar as diferenças, as heterogeneidades em sala de aula, compreendendo como cada aluno pensa, interage, age, é uma condição importante para que os alunos tenham mais possibilidades de acompanhamento e de resolução conjunta das demandas específicas de aprendizagem (Lima; Pessoa, 2023, p.92).

Como expresso por Lima e Pessoa (2023), há a necessidade de considerar as diferenças das crianças, mesmo na aplicação de uma avaliação inicial, visto que cada uma possui diferentes níveis de escrita. Aplicar uma avaliação coerente com o nível de aprendizagem dela poderá favorecer um acompanhamento adequado diante de suas potencialidades e dificuldades. A partir da perspectiva apresentada pelas autoras, destacamos que, mesmo sendo um teste padronizado e que possivelmente não atenda às necessidades individuais das crianças, as professoras poderiam ter usado de estratégias que atendam às demandas específicas das crianças, como o uso de imagens ou alfabeto móvel, diante das situações que podem surgir, a fim de identificar as estratégias de leitura e escrita por elas utilizadas.

Ao destacarmos essas possibilidades de estratégias para tornar o referido teste uma proposta que responda às demandas das crianças para conseguir realizá-lo, ressaltamos esse momento como uma limitação da pesquisa. As docentes não explicitaram como analisam os resultados obtidos, nem de que forma esse instrumento avaliativo contribui efetivamente para o planejamento das ações pedagógicas. O que elas fazem com os dados? Como interpretam? Elas planejam de acordo com os resultados? Essas são questões que permanecem sem respostas, pois não foram reveladas nos discursos analisados.

Portanto, o teste das quatro palavras e uma frase, do ponto de vista das professoras, permite que elas tenham um conhecimento inicial da escrita das crianças, mas no que se refere ao atendimento da heterogeneidade em sua realização, afirmamos que o teste possui limitações.

Percebemos nas nossas constatações empíricas que há uma apropriação do teste de quatro palavras e uma frase por parte de muitos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como uma única possibilidade de identificar os conhecimentos iniciais das crianças quanto à leitura e à escrita. Isso acarreta limitações e desconhecimentos de outras dimensões a serem avaliadas no processo de alfabetização, como já mencionamos, por exemplo, a emergência das estratégias de leitura e escrita, a interpretação da leitura e da escrita com base em imagens, a identificação da letra inicial de uma palavra, a associação da letra inicial de uma determinada palavra a uma palavra estável, entre outros.

b) A avaliação reguladora/formativa, segundo Zabala (2014), se caracteriza pelo fornecimento progressivo de propostas educativas adequadas para a melhoria contínua da criança que se avalia.

Reiterando a descrição apresentada por Zabala (2014), Lima e Pessoa (2023) complementam que as avaliações contínuas também são importantes para que o professor avalie sua prática, se elas contribuem para o processo de aprendizagem das crianças. Essas avaliações permitem rever o planejamento dos objetivos traçados pelos professores em seus planejamentos e se serão necessárias algumas mudanças, visto que as crianças não aprendem no mesmo ritmo e que é necessário pensar em estratégias diversificadas para atender a todos.

Diante dessa perspectiva, as professoras relataram avaliar a turma de diferentes maneiras. A partir do trabalho realizado em suas salas de aula, destacamos dois instrumentos usados por elas que possuem finalidades avaliativas – ditado e produção textual – que foram analisados na categoria anterior como atividades.

O ditado de palavras foi uma atividade proposta pelas professoras Clarice e Lilian, em suas turmas. Como analisado anteriormente, apesar de se assemelharem quanto ao uso da mesma atividade, as docentes se diferenciam em suas estratégias. A professora Clarice usa explicações coletivas e momentos individuais, objetivando atender às demandas específicas de algumas crianças diante de suas dificuldades. Já a professora Lilian opta por conduzir esse momento

através de estratégias que favorecem aquelas que possuem domínio do sistema de escrita alfabética, e as que ainda precisam avançar em suas hipóteses ficam à margem do processo. Mesmo que a professora esclareça algumas dúvidas de modo individual, verificamos que essa estratégia não foi suficiente para suprir as dificuldades apresentadas pela turma.

Na categoria anterior¹⁹, analisamos o ditado não como um instrumento avaliativo, mas como uma atividade que, ao desenvolver a escrita, permite às professoras usarem estratégias de acompanhamento da escrita das crianças. Mas agora olharemos para essa proposta como um instrumento avaliativo, segundo Sousa (2014), pois oportuniza avaliar os avanços nas hipóteses de escrita dos pequenos.

Diante do que foi apresentado sobre a condução do ditado pelas professoras Clarice e Lilian, analisando na perspectiva de um instrumento avaliativo, inferimos que se trata de uma proposta que não possui um objetivo claro quanto ao que as docentes desejam proporcionar para o avanço da escrita das crianças. O objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar (Zabala, 2014), por isso, as professoras precisam de instrumentos avaliativos com objetivos que proporcionem a elas compreenderem em quê sua turma evoluiu e quais as dificuldades que ainda permanecem.

Além disso, no que se refere ao atendimento da heterogeneidade, a professora Clarice usa estratégias coletivas e atenção individual, mas ela oscila em muitos momentos quanto ao atendimento às necessidades individuais das crianças, principalmente a criança que possui diagnóstico de autismo. Já a professora Lilian utiliza estratégias que atendem as crianças que dominam a escrita, mas não contemplam aqueles que ainda possuem dificuldades quanto a isso.

No que se refere à produção textual, foi uma proposta realizada pelas três docentes, e elas possuem semelhanças ao desenvolver estratégias que exploram o gênero textual, permitindo que as crianças escrevam da maneira que sabem e fornecem suporte individual quando solicitadas. A única diferença registrada é que a professora Clarice usa estratégias para construir o texto coletivamente com as crianças.

¹⁹ Categoria “As atividades de escrita e as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula”.

Analisamos anteriormente a produção textual como uma atividade que explora os gêneros e auxilia no desenvolvimento da escrita das crianças, com o uso de estratégias propostas pelas professoras que acolhem a heterogeneidade da sala. Mas nesta categoria, enquanto instrumento avaliativo, observamos que faltam objetivos que proporcionem às crianças reflexão sobre sua escrita e evolução em suas hipóteses, além da ausência de mediações das docentes para que as crianças alcancem essa finalidade.

A análise das práticas avaliativas revela que, embora as professoras reconheçam a diversidade de níveis de aprendizagem em suas turmas, a avaliação ainda se estrutura, majoritariamente, a partir de instrumentos e critérios uniformes. O ditado de palavras, por exemplo, avalia as hipóteses de leitura e escrita das crianças, mas, como já afirmamos, o uso exclusivo desse teste não contempla outros aspectos também importantes para identificar seus conhecimentos iniciais. Em situações em que há alguma diferenciação nas atividades avaliativas, como a proposta de atividades diferentes para as crianças com diagnóstico, percebemos que essas adaptações nem sempre se conectam aos objetivos da aula ou às experiências significativas do grupo, limitando o uso da avaliação com uma função mais burocrática ou compensatória.

Falta, portanto, uma perspectiva avaliativa que compreenda a heterogeneidade não como obstáculo, mas como princípio organizador da prática pedagógica. Isso implica conceber a avaliação como parte do processo de aprendizagem, centrada no acompanhamento contínuo, no diálogo com o estudante e na possibilidade de reelaboração das propostas didáticas, de modo a garantir a participação e o desenvolvimento de todos.

c) As avaliações finais/somativas, segundo Zabala (2014), representam o percurso de uma criança em sua aprendizagem, desde seus conhecimentos iniciais, as medidas que foram tomadas para seu avanço, até o resultado final, que reverbera nos aspectos que ainda precisam ser trabalhados ou modificados para que ela atinja o conhecimento ao final do processo.

Os instrumentos apresentados nesta análise foram a prova e o simulado, dos conteúdos de Língua Portuguesa, os quais são explorados em sala pelas professoras com suas turmas, destacando não só o que aprenderam de novo, mas também as dificuldades que ainda existem.

As estratégias usadas pelas professoras possuem suas semelhanças no modo como organizam a sala de aula para a realização dessas avaliações, na medida em que as crianças se sentam em carteiras enfileiradas e distantes umas das outras. Elas orientam quanto ao uso do lápis e borracha e não permitem que as crianças usem caneta, além de não ser permitido consultar o colega no momento de realização da prova e do simulado. No entanto, as professoras se diferenciam nas estratégias que usam para conduzir esse momento, como serão apresentadas em seguida. Iniciaremos a discussão pelas provas realizadas nas turmas das professoras Clarice e Lilian, tendo em vista que as docentes trabalham na mesma instituição e o modelo do instrumento utilizado por elas é o mesmo.

A professora Clarice, ao entregar a prova para cada uma das crianças, explica como elas devem preencher o cabeçalho: nome, data do dia e número da chamada. Ela também reforça que as crianças que escrevem com letra de imprensa maiúscula devem escrever com bom tamanho para que seja possível ler. Para quem já consegue escrever com letra cursiva, ela relembra que na escrita do nome de pessoa a primeira letra é sempre maiúscula. A docente promove a leitura e explicação de cada uma das questões, relembra as características do gênero carta, presente no texto, e nas perguntas que se seguem. A Imagem 23 apresenta a prova usada por Clarice e, posteriormente, por Lilian.

Imagen 23 – Modelo da prova usada pelas professoras Clarice e Lilian

ALUNO(A): _____	3ºANO ()A ()B TURNO - _____	Nº _____										
PROFESSORA: _____	DATA: ____/____/24	NOTA: _____										
AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA												
<p>Leia o texto e resolva às questões:</p> <p>Fortaleza, 14 de Janeiro de 2022</p> <p>Querido amigo Paulo,</p> <p>Gostaria de dizer-lhe que estou com muitas saudades, e não vejo a hora de estarmos juntos novamente!</p> <p>Por aqui estamos todos bem, somente a saudade que nos incomoda. Mas estamos nos preparando para a grande viagem até sua casa.</p> <p>Já fiz vários planos para aproveitarmos muito estas férias.</p> <p>Um forte abraço... João</p>												
<p>6. Segundo o texto, o que João irá fazer na casa de Paulo?</p> <hr/> <p>7. A palavra HOJE indica circunstância de:</p> <ol style="list-style-type: none"> tempo. lugar. dúvida. modo. <p>8. Para que evento João está se preparando?</p> <hr/> <p>9. Assinale a alternativa que apresenta a parte da despedida da carta.</p> <ol style="list-style-type: none"> "..., estamos todos bem..." "Um forte abraço..." "Querido amigo Paulo..." "..., muitas saudades..." <p>10. Segundo o texto, o que João gostaria de dizer a Paulo?</p> <hr/> <p>11. Conforme o texto, podemos perceber que Paulo e João são:</p> <ol style="list-style-type: none"> irmãos. vizinhos. amigos. primos. <p>12. Separe as sílabas das palavras relacionadas ao texto:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">FORTALEZA</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">ESTAMOS</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">VIAGEM</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">NOVAMENTE</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; text-align: center;">FÉRIAS</td> <td style="padding: 5px;"></td> </tr> </table>			FORTALEZA		ESTAMOS		VIAGEM		NOVAMENTE		FÉRIAS	
FORTALEZA												
ESTAMOS												
VIAGEM												
NOVAMENTE												
FÉRIAS												

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A Imagem 23 é o modelo do instrumento usado pelas professoras em sua avaliação. Ele se organiza em questões objetivas e discursivas. A estratégia usada pela professora Clarice para explicar sobre a prova relembra as características do gênero carta; ela lê e explica cada uma das questões. Nesse sentido, ela atende não só as crianças que sabem ler e interpretar com mais facilidade as informações, mas também auxilia àquelas que ainda possuem essas dificuldades.

A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma é natural e inevitável. Pressupô-la não significa aceitar desigualdades educacionais, mas implica trabalhar conscientemente para contribuir (no que cabe à ação docente), para superar tais desigualdades (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 31).

Ao explicar coletivamente sobre as questões da prova, a professora Clarice fornece um suporte inicial à turma, para que as crianças respondam sozinhas. Durante a realização da prova, algumas levantam e vão até a mesa da docente, tiram dúvidas, e ela explica individualmente. Já outras crianças ficam mais dispersas ao longo da realização da avaliação, mas não conseguimos constatar se é

pelo fato de não saberem fazer por dificuldade relacionada à leitura e escrita ou por não saberem o que responder.

As estratégias empreendidas pela professora Clarice objetivam atender à heterogeneidade, mas ainda identificamos crianças dispersas ou alheias a esse processo de avaliação. Esse acontecimento se justifica, pois a prova, como uma avaliação tradicional, é um instrumento padronizado para todos, reforçando o comportamento homogeneizador, em que todos devem saber de modo igual e alcançar o conhecimento ao mesmo tempo, tornando-se uma proposta que mais exclui do que inclui. Diante dessa afirmação, Antunes (2011) reforça que a avaliação tradicional objetiva quantificar os saberes das crianças e é discriminatória ao exigir que crianças diferentes apresentem desempenhos iguais.

Além dos objetivos quantificadores e discriminatórios salientados anteriormente, Perrenoud (1999) afirma que ao avaliar se criam hierarquias de excelência que decidirão os progressos futuros daquela pessoa através das notas adquiridas nesse processo, definindo quem será classificado como modelo para os demais que não alcançaram os mesmos objetivos. Portanto, o uso de um instrumento padronizado para avaliar tende a reforçar a exclusão e evidenciar as diferenças presentes em uma sala de aula.

No entanto, apesar da prova promover a homogeneização das pessoas e dos processos, ainda é um dos instrumentos mais usados para avaliar o conhecimento, seja em um concurso, vestibular ou, no caso desta pesquisa, na escola. Nesse sentido, o uso da prova padronizada para avaliar uma criança segue sendo o instrumento mais usado e preferencialmente escolhido pelas instituições de ensino para esses momentos.

Nessa perspectiva, de um instrumento que promove a exclusão em sala de aula, evidenciamos a criança com autismo que não foi contemplada na realização da prova. Ela se encontrava acompanhada da profissional de apoio com um brinquedo na mão e não realizou a prova junto com a turma. Ao longo de alguns momentos de diálogo com a professora Clarice, ela revelou elaborar uma prova diferente (Imagen 24)²⁰ para esta criança, mas não presenciamos o uso dessa proposta durante a pesquisa.

²⁰ Apesar da professora Clarice não utilizar esse outro modelo de avaliação em sua turma, a professora Lilian posteriormente usará com as crianças de sua sala de aula.

A situação apresentada reflete a dificuldade da professora Clarice em lidar com as diferenças presentes em sua sala de aula. Lustosa e Figueiredo (2021) ressaltam que, para uma prática de atendimento às diferenças, há a necessidade de conhecer as especificidades e os interesses de uma criança para proporcionar a diversificação das propostas que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem. Por mais que haja uma boa intenção em elaborar uma prova diferente para a criança, não houve a oferta desse material e nenhum outro momento para que ela trabalhasse com a turma, o que mantém o processo homogêneo característico da prova ao excluir essa criança dessa dinâmica da turma.

No que se refere ao uso da prova como instrumento avaliativo pela professora Lílian, ela propõe estratégias diferentes às apresentadas por Clarice. Ao entregar a avaliação para cada uma das crianças, ela inicia relembrando as características do gênero carta, tendo em vista que possui um texto e as questões que fazem referência a esse gênero. “Quem envia a carta, se chama como?” (Lilian). Essa pergunta faz referência ao remetente e destinatário, no entanto, ela pode não ter sido clara quanto à elaboração da pergunta, pois uma criança respondeu, “Correio!”.

A docente não lê ou explica as questões da prova para a turma e diz: “Se eu for ler agora a prova, vai atrapalhar quem está fazendo” (Lilian). A fala da professora nesse momento mostra uma visão excludente quanto ao atendimento à heterogeneidade, na medida em que ela não realiza a leitura nem explica para toda a turma, o que poderia favorecer não só às crianças que já sabem ler e interpretar, mas também aquelas que ainda possuem essas dificuldades.

A ausência de uma estratégia que auxilie na leitura e explicação das questões impacta as crianças com dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de textos. De acordo com a docente, ela usa o seu tempo de planejamento para auxiliar essas crianças na resolução da prova. Apesar de ser um atendimento que proporciona um suporte individual, provavelmente ele não seria necessário se a professora Lilian adotasse estratégias que incluíssem essas crianças no momento com toda a turma. Leal, Sá e Silva (2018) refletem que, no processo educativo, é importante reconhecer que as crianças são únicas e singulares. Nessa situação, ao estabelecer estratégias coletivas, a professora Lilian pode contemplar as particularidades das crianças.

Apesar de propor o uso de um instrumento homogeneizador, como a prova ofertada para o restante da turma, a professora Lilian diversifica essa proposta para as crianças com autismo, ao oferecer uma avaliação diferente (Imagem 24) para elas. Essa outra prova é organizada com um número menor de questões, mas seguia os mesmos conteúdos trabalhados com a turma. A prova explorou questões discursivas a respeito do texto sobre o gênero carta, assim como a separação silábica.

Imagen 24 – Modelo de avaliação diferente proposta pelas professoras Clarice e Lilian

ESCOLA:	ALUNO(A):	PROFESSORA:	DATA: / /																
1. LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO E RESPONDA:																			
<p><i>Tortaleya, 11 de abril de 2020.</i></p> <p>Mamãe,</p> <p>Estou com muita saudade da senhora, mas devido a pandemia do coronavírus, não posso ir lá visitar. Tenho certeza que tudo isso vai passar e logo poderemos nos reunir novamente.</p> <p>Se cuide e fica em casa. De sua filha que te ama muito</p> <p>Rochelly</p> 																			
A) QUANDO FOI ESCRITO ESSE TEXTO?																			
B) QUEM ESCREVEU ESSE TEXTO?																			
C) QUAL O GÊNERO TEXTUAL DESSE TEXTO? <input type="checkbox"/> ANÚNCIO <input type="checkbox"/> CARTA <input type="checkbox"/> TIRINHA																			
D) QUAL O ASSUNTO DO TEXTO?																			
E) COMPLETE O QUADRO COM PALAVRAS DE: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th>1 SÍLABA</th> <th>2 SÍLABAS</th> <th>3 SÍLABAS</th> <th>4 SÍLABAS</th> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>  indicar círculo responder				1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS												
1 SÍLABA	2 SÍLABAS	3 SÍLABAS	4 SÍLABAS																

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A professora Lilian explicou para as crianças como deveriam responder à prova, sentando junto a elas e auxiliando no preenchimento do cabeçalho e na resolução de algumas questões. Apesar da docente dedicar um tempo para auxiliá-las, logo foi interrompida pelas outras crianças da turma (muitas estavam indo ao encontro de Lilian para pedir auxílio em suas dúvidas). A falta de uma estratégia anterior para ajudar as crianças na resolução da prova repercutiu na necessidade de elas buscarem a professora. Sobre isso, Lustosa e Figueiredo (2021, p. 137) afirma que “Algumas estratégias garantem ao professor uma boa gestão da classe,

componente esse de enorme importância para e na organização da prática pedagógica".

A última professora a ser analisada é a Roseira Esperançosa. Ela usou com sua turma o simulado, realizado quinzenalmente com as crianças, a fim de revisar os conteúdos de Língua Portuguesa e sanar as dificuldades ainda presentes na turma. Salientamos que analisamos essa proposta junto às provas realizadas nas turmas das professoras Clarice e Lilian, devido à semelhança desses dois instrumentos quanto ao seu modelo e caráter homogeneizador e classificador.

O simulado proposto pela professora Roseira Esperançosa é organizado com assuntos trabalhados em sala com a turma e os descriptores que elas tiveram um maior quantitativo de erros na realização das avaliações diagnósticas promovidas pela rede municipal de Fortaleza. Essas avaliações acontecem ao longo do ano com níveis de dificuldade diferentes e tem por objetivo identificar os diferentes níveis de aprendizagem em que as crianças se encontram, a fim de propor ações pedagógicas eficazes para solucionar essas dificuldades.

Além disso, ao propor esse instrumento para a turma, a professora Roseira Esperançosa havia explicado que a escola oferta uma premiação específica para as crianças que conseguem acertar 100% do simulado, como forma de incentivo para que elas continuem se empenhando nos estudos. Observamos que essa premiação promovida pela escola visa incentivar as crianças em seus estudos através de uma recompensa pelo seu bom resultado. No entanto, do outro lado dessa situação, estão as crianças que possuem dificuldade, seja com o modelo homogêneo da prova, ou ainda não sabem ler, ou possuem dificuldades para interpretar as questões ou até mesmo não dominam ainda os conteúdos explorados nesse simulado. Portanto, o modelo homogeneizador e a premiação para os melhores reforçam a exclusão dentro do espaço escolar e a criação de hierarquias, como expresso por Perrenoud (1999).

Dante da discussão realizada, voltemos nossa atenção para o modo como a professora Roseira Esperançosa conduz esse momento e as estratégias usadas por ela. Ao distribuir os simulados para a turma, a docente não realiza a leitura ou explica as questões da avaliação. Segundo ela, as crianças devem realizar a leitura e interpretação das questões sozinhas. O simulado é composto

por pequenos textos, com perguntas relacionadas à gramática, questões de marcar e não possuem questões descritivas (Imagem 25).

Imagen 25 – Simulado realizado pela professora Roseira

ESCOLA MUNICIPAL Atividade Interventiva – Língua Portuguesa				
Nome _____				
3º	Turno:	Data:	/	/ Professor(a):
QUESTÃO 01-Leia o texto abaixo:				
Por que economizar água				
<p>Hoje, todos lá em casa tentam economizar água. Antes, a gente desperdiçava esse líquido precioso só para que veio o racionamento. Costumávamos tomar banho demorado todos os dias, as noiteiras ficavam sempre abertas enquanto a gente lavava a louça, ou quando escovava os dentes. Um dia, eu lavava a bicicleta no quintal, quando minha vizinha Clara se aproximou...Clara lembrou que não tinha chovido muito ultimamente. Agora, todo mundo deveria economizar água. Clara disse que, se continuasse o desperdício, a água acabaria.... (Texto retirado do livro: GREEN).</p>				
<p>- O texto que você leu fala sobre a necessidade de: (A) economizar água todos os dias. (B) manter a bicicleta no quintal. (C) evitar banhos demorados. (D) lavar louças diariamente.</p>				
QUESTÃO 02 -Leia o texto abaixo:				
<p>Escola gente que aprende. Festa do Folclore. Data: Sábado, 11 de outubro. Local: Pátio da Escola Horário: 15 horas. Crianças, participem! A Direção</p>				
<p>- O texto que você leu fala principalmente sobre: (A) uma festa de natal. (B) uma festa para crianças. (C) uma festa do dia dos estudantes. (D) uma festa do folclore.</p>				
<p>- Esse tipo de texto é: (A) Uma receita (B) Um convite (C) Uma notícia (D) Uma propaganda</p>				
Questão 05- Leia o texto abaixo:				
<p>Saiba como fazer a correta higiene das mãos</p> <p>Lavar as mãos é uma medida simples para evitar doenças infeciosas, pois são elas as principais vias de propagação cruzada no ambiente doméstico. Lavar as mãos com sabão comum ajuda, mas não é totalmente eficaz. A lavagem regular com sabão antibacteriano e água morna é a forma mais correta de prevenção. Higiene redobrada no ambiente hospitalar.</p> <p>Caderno Viva! Diário do Nordeste, 2010, p. 2.</p> <p>- Qual é o assunto desse texto? (A) As doenças transmitidas pela água. (B) Como limpar o ambiente doméstico. (C) Como utilizar o sabão antibacteriano. (D) Os cuidados com a higiene das mãos</p>				
<p>- Segundo o texto, a forma mais correta de prevenir bactérias nas mãos é: (A) Lavar-las com sabão somente. (B) Lavar-las com sabão antibacteriano e água morna. (C) Lavar-las somente com água. (D) Sempre passar álcool.</p>				
<p>- A palavra “antibacteriano” tem: (A) 1 sílaba (B) 2 sílabas (C) 3 sílabas (D) Mais de 4 sílabas</p>				
<p>- Leia com atenção as palavras e descubra qual a que NÃO está escrita corretamente: (A) Convenção (B) Simples (C) imfecciosas (D) antibacteriano</p>				
Questão 06 – Leia o texto abaixo:				
<p>Meu aniversário</p> <p>Hoje é dia do meu aniversário É um dia muito especial! Eu queria que fosse Fosse feriado nacional. Ruth Rocha</p>				
<p>- O ponto de exclamação no final do verso 2, foi utilizado para indicar:</p>				
QUESTÃO 03- Leia o texto abaixo:				
A FADA				
<p>A fada vivia num castelo encantado lá na floresta. Diziam que antigamente o castelo era um lugar assombrado. A fada usava a sua varinha mágica e viajava pela floresta alegrando as criaturas.</p>				
<p>- A palavra que dá ideia de tempo é: (A) vivia (B) usava (C) viajava (D) antigamente</p>				
<p>- A palavra que dá ideia de lugar é: (A) Floresta (B) Varinha (C) Mágica (D) Criaturas</p>				
<p>- De acordo com o texto, o castelo era: (A) amarelo (B) grande (C) encantado (D) velho</p>				
<p>- Segundo o texto, “assombrado” é: (A) Verbo (ação) (B) Substantivo (nome) (C) Adjetivo (qualidade) (D) Pronome (substituição do nome)</p>				
QUESTÃO 04 -Leia o texto abaixo:				
Cavalos de três pés				
<p>Animal assombroso que aparece nas estradas desertas à noite, correndo, dando coices e voando. Não tem cabeça, mas possui asas. Quem pisar em seus rastros será imensamente infeliz.</p>				
<p>- As palavras: “Animal assombroso” são, respectivamente: (A) Substantivo e adjetivo (B) Substantivo e verbo (C) Adjetivo e verbo (D) Adjetivo e substantivo</p>				
Questão 07 – Leia o texto abaixo:				
O médico e o louco				
<p>“Que é isso na sua testa? – Perguntou o médico. – Uma mordida. – Quem mordeu você? – Eu mesmo. – Você mesmo? Mas como? – Subi num banquinho.</p>				
<p>- O texto que você acabou de ler é: (A) Uma novela (B) Uma piada (C) Uma carta (D) Um relato pessoal</p>				
Questão 09 – Leia com atenção e responda corretamente:				
<p>- O sinal de pontuação usado na frase “O que é que é que?” é: (A) Ponto final (B) Ponto de exclamação (C) Ponto de interrogação (D) Travessão</p>				
Questão 10 – Ainda falando sobre a questão anterior:				
<p>- O sinal de pontuação usado na frase serve para: (A) Emitir uma opinião. (B) Fazer uma afirmação. (C) Demonstrar admiração, surpresa. (D) Fazer pergunta.</p>				

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

Entendemos que uma avaliação composta por questões assertivas não é incorreta, no entanto, caracteriza-se como um instrumento padronizado, que não atende às singularidades das crianças, assim como não explora os avanços de suas escritas, configurando-se como uma proposta homogeneizadora.

Tradicionalmente, as formas de avaliação buscavam (e ainda buscam) controlar a progressão das crianças, excluindo do grupo aquelas que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 9).

Observamos, ao longo da realização do simulado, que as crianças se empenham em fazer as questões, mas aquelas que parecem ter mais dificuldades relacionadas à leitura solicitam ajuda da professora Roseira Esperançosa, que lê e explica quando elas pedem auxílio, mas não compreendem o que precisam fazer nas questões.

Quando o tempo do simulado termina, a docente avisa para as crianças. O momento seguinte é marcado pela correção coletiva, em que elas devem usar um lápis de cor diferente para marcar o que acertaram e erraram. A professora Roseira Esperançosa lê cada questão e solicita às crianças que leiam os itens, e a partir disso elas apontam o que está correto, e a docente escreve na lousa a resposta.

Na situação apresentada, a ausência de uma estratégia prévia, por parte da professora Roseira Esperançosa, que auxilie as crianças na resolução do simulado, impacta no momento em que elas precisam resolver as questões, refletido na solicitação de ajuda à docente, fator que confirma a exclusão das crianças que mais possuem dificuldade na resolução da avaliação. Além disso, o modelo homogeneizador do simulado também contribui para a acentuação das diferenças em sala. As crianças não aprendem da mesma forma nem no mesmo ritmo, muito menos em uma lógica de linearidade (Lustosa; Figueiredo, 2021), portanto, para que haja uma prática de atenção à heterogeneidade, mesmo diante de um instrumento padronizado, o professor precisa reconhecer as diferenças das crianças e acolhê-las em suas estratégias.

As ações das professoras, ao aplicar instrumentos padronizados para suas turmas, refletem uma prática ainda voltada para a homogeneização das crianças e dos processos. Por mais que a professora Clarice use estratégias para auxiliar as crianças antes e durante a avaliação, a criança com autismo se manteve

à margem do processo. E, no caso da professora Lilian, apesar de ela ter usado outro instrumento com suas crianças com autismo e ter auxiliado durante a realização da prova, não significa que elas tenham sido completamente incluídas nesse momento. Há também a dificuldade da professora Roseira Esperançosa em propor estratégias que auxiliassem a turma na realização do simulado. São situações que demonstram a ausência do acolhimento das heterogeneidades das crianças, considerando a primazia do uso de um instrumento padronizado.

Salientamos que essa análise não se configura como uma crítica às ações das professoras, mas o modo como elas conduzem sua prática são um reflexo da formação que participam, seja o que aprendem em suas licenciaturas ou nas formações continuadas. Como discutimos na categoria anterior, as professoras compreendem total ou parcialmente os princípios inclusivos, mas Lustosa e Figueiredo (2021) explicam que, para materializar o que as docentes sabem, elas precisam ser acompanhadas em suas atividades e em suas demandas reais, a fim de entenderem as dimensões pedagógicas do trabalho que vem realizando.

Concluímos, a partir da análise desta categoria, que os instrumentos avaliativos e as estratégias usadas pelas professoras revelam que, embora elas reconheçam a diversidade de níveis presentes em suas turmas, suas práticas avaliativas são padronizadas e homogêneas. Há esforços pontuais de adaptação e apoio, especialmente em atividades formativas, mas essas ações nem sempre contemplam a multiplicidade de ritmos e modos de aprendizagem. A avaliação da escrita, para atender plenamente à heterogeneidade, deveria avançar para uma perspectiva mais processual e dialógica, valorizando não apenas o produto final, mas o percurso singular de cada criança. Tal mudança implica não apenas a diversificação dos instrumentos, mas também a adoção de estratégias que garantam a participação efetiva de todos no processo avaliativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivamos, de modo geral, investigar as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula. Para isso, descrevemos as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da escrita considerando a heterogeneidade da sala de aula, analisamos as atividades propostas pelos professores para o ensino da escrita nesse contexto de heterogeneidade e investigamos os instrumentos avaliativos da aprendizagem da escrita que são utilizados pelos professores nessas práticas de ensino.

Desse modo, organizamos este estudo em duas categorias, revelando em sua análise uma prática que oferta um trabalho com atividades que exploram o uso de diferentes materiais pedagógicos (livro didático, caderno e lousa), estratégias e instrumentos (ditado, produção textual e a prova) que exploram a escrita, no entanto, o atendimento à heterogeneidade é marcado por oscilações.

A categoria que trata sobre as atividades e estratégias revelou que quando os materiais pedagógicos utilizados nas atividades são usados isoladamente, sem uso de nenhuma estratégia por parte das docentes, não há atendimento à heterogeneidade. Entretanto, quando as professoras empreendem estratégias distintas na utilização desses materiais, é possível contemplar as diferenças em algumas situações.

No que se refere à categoria sobre os instrumentos avaliativos, os resultados apontam para instrumentos que reforçam a homogeneização das crianças e a exclusão daquelas que não conseguem acompanhar a avaliação a qual são submetidas. Isso acontece não só pela utilização de avaliações padronizadas, mas pela falta de estratégias que atendessem a todos, como no caso da prova e do simulado. No que se refere ao ditado e à produção textual, as análises revelaram que há um trabalho sobre a escrita, mas, em termos de avaliação, são propostas que carecem de objetivos claros que revelem se as crianças têm evoluído ou não em suas hipóteses de escrita.

A partir desses resultados, observamos que as práticas das professoras, em alguns momentos, conseguem atender à heterogeneidade e em outras não, em

decorrência dos tipos de atividades e recursos usados com as turmas, assim como as estratégias empreendidas pelas professoras nesses momentos.

Diante dessas situações, os resultados ainda revelaram que as professoras compreendem total ou parcialmente os princípios inclusivos de atendimento à heterogeneidade da sala de aula, no entanto, ao colocarem em ação em suas práticas, não conseguem contemplar todas as crianças e falta clareza quanto aos objetivos que pretendem alcançar, em suas turmas. Isso revela não uma falha em seus conhecimentos, mas em suas formações, que muitas vezes prezam por um ensino teórico, sem a prática. Para enfrentar os desafios da realidade de sala de aula, só a teoria não é suficiente; as formações inicial e continuada devem ofertar momentos de diálogo diante de situações reais, além de nas escolas serem necessárias trocas e buscas por soluções diante das dificuldades enfrentadas pelos professores em suas salas, situação a qual não presenciamos nas escolas da presente pesquisa.

Portanto, a partir dos resultados revelados, constatamos que a prática pedagógica das professoras apresenta oscilações pelos tipos de recursos e instrumentos usados, bem como a falta de formação e suporte quanto às dificuldades que enfrentam diariamente.

No entanto, para chegar a esses resultados, as pesquisadoras enfrentaram desafios e contratempos, sendo necessária a busca por solução diante das dificuldades enfrentadas. O primeiro aspecto a ser destacado é a procura por instituições de ensino que atendessem às demandas da pesquisa. A escola onde a pesquisa iria acontecer já havia sido definida com antecedência, mas, pouco antes das observações começarem, as participantes passaram por problemas pessoais e precisaram se retirar do processo, restando apenas uma professora neste local apta a participar. Desse modo, buscamos outra escola que atendesse aos critérios estabelecidos, assim como as participantes restantes. Esse ocorrido se caracteriza como um desafio pois foi necessário ajustar o tempo de permanência em campo, expandindo esses dias para atender as demandas que haviam sido programadas para esse momento da investigação.

Uma vez no local de pesquisa, o segundo desafio foi marcado pela conquista da confiança das participantes, pois ter uma pessoa observando o seu trabalho não é algo fácil e, principalmente, quando os dados são analisados e publicados. Percebemos que tudo isso causou certa apreensão por parte das

docentes e somente com o avanço da investigação, muitos diálogos e acolhimentos esse receio inicial pôde ser superado. Problemas surgem, assim como os contratemplos, mas o mais importante a destacar diz respeito à perseverança das pesquisadoras em contornar os obstáculos e buscar soluções. Apesar das dificuldades relatadas, a pesquisa seguiu sem maiores imprevistos e as observações trouxeram resultados significativos para essa investigação.

Além das dificuldades enfrentadas, também surgiram algumas limitações ao longo da pesquisa. Destacamos que algumas situações poderiam ter sido melhor observadas, com a ampliação do tempo de permanência em campo²¹. Por exemplo, não foi possível observar uma produção textual ou a prova aplicada na turma da professora Roseira Esperançosa, limitando as observações aos relatos dela, ou mesmo o teste das quatro palavras e uma frase, que não foi possível observar por ter ocorrido em momentos anteriores. Talvez, com um tempo maior no campo, poderíamos ter observado mais amiúde os planejamentos das professoras. São limitações quanto ao tempo do mestrado que restringe o tempo do pesquisador em campo. Apesar disso, avaliamos que os objetivos foram alcançados.

Diante do que se apresenta, essa pesquisa contribui para que os professores e profissionais da educação possam rever o modo como olham para as heterogeneidades presentes em sala de aula, principalmente, em priorizar conhecer as crianças e suas demandas, articulando um planejamento diversificado e adequado para atender às necessidades delas, a fim de construir uma prática de atendimento às diferenças e inclusão de todos. Ademais, fica a reflexão para os cursos de licenciatura quanto ao que propõem de discussão de situações reais de sala de aula, de modo a ampliar o olhar dos estudantes para as diferentes possibilidades de atendimento às demandas das turmas. Além da necessidade das formações continuadas acolherem os professores diante das dificuldades enfrentadas em sala, a fim de proporcionar momentos de reflexão e busca por soluções diante dos desafios que surgem na realidade escolar.

Portanto, destacamos que essa pesquisa aponta para outras investigações futuras, cujo objeto se centre sobre a prática de ensino dos professores que acolhem crianças público-alvo da educação especial. Estudos

²¹ O tempo de permanência em campo ao qual nos referimos é a necessidade de mais do que um ou dois meses de observação e como explicitado, o tempo para realização do mestrado não permitiu um período maior de acompanhamento das ações das professoras.

futuros podem contribuir para refletir acerca da inclusão escolar, tendo em vista que percebemos ser uma das maiores dificuldades das professoras desta pesquisa: proporcionar um trabalho que acolhe essas crianças e suas individualidades.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros:** reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 199 p.
- BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos. **Heterogeneidade:** a prática pedagógica do ensino da leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada. 2019. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A.A.S.O.; FONSECA, K.A.; REIS, M.G. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** p. 113-136. Curitiba: CRV, 2018.
- CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 13, p. 648-668, set./dez. 2018. Quadrimestral.
- CONCEIÇÃO, Joecléa Silva *et al.* **A importância do planejamento no contexto escolar.** Faculdade São Luís de França, v. 4, 2019.
- COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? como intervir em cada uma das hipóteses? uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** sistema de escrita alfabetica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-50.
- DICIO. **Dicionário online de Português.** 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/avaliacao/>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- DICIO. **Dicionário online de Português.** 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/estrategia/>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagem no "ciclo" de alfabetização:** práticas de professoras experientes do 2 ano. 2017. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo. **A atividade docente e a organização do trabalho pedagógico:** entre as margens do prescrito e do realizado. 2020.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Unidades escolares e Distritos de Educação adotam divisão da nova territorialização administrativa de Fortaleza a partir desta segunda-feira (12/04)**. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qEVY1>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 166-168.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-69.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMIDE, Fabiana de Oliveira; GIMENES, Olíria Mendes. Práticas pedagógicas: repensando a atuação do professor em sala de aula. **Diversa prática**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 128-148, jun. 2018. Semestral.

GUIMARÃES, Miriam Brito. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica. 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Inclusão para valer. Brasília: Tv do Mec. 1 de abril de 2025. 29 minutos. Canal educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx4VTspmULA&t=662s>. Acesso em: 03 abr. 2025.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização:** o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Heterogeneidade: do que estamos falando?. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Editora Ufpe, 2018. p. 8-34.

LIMA, Juliana de Melo; PESSOA, Ana Cláudia R. Gonçalves. A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização:** mediação docente e heterogeneidade na alfabetização. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023. Cap. 4. p. 91-111.

LIMA, Luzanira Augusta de; GOULART, Joana Correa. A importância das atividades flexibilizadas na perspectiva da inclusão escolar. **Reeduc:** Revista de estudos em educação, Goiás, v. 6, n. 1, p. 62-78, Jan/Jun. 2020. Quadrimestral.

LUCKESI, Cipriano C. **O ato pedagógico:** planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez Editora, 2023. E-book. p.49. ISBN 9786555554274. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555554274/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!**: a construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza.(Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9 - 29

MORAES, R.Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.).

Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

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

MOTA, Adriana Sandes. **Alfabetização e heterogeneidade:** o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial sobre a escrita. 2021. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual.** 2023. Tese de Doutorado em Educação. Fortaleza: UFC, 2023.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum.** 2017. Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: UFC, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; CASTRO, Joaquim; NASCIMENTO, Amanda. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. In: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização:** o ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa-PR: Atena, 2023. p. 1-25.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (org.).

Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-72.

SABINO, Cláudia Renata Aparecida de Oliveira; TURCI, Deolinda Armani. Estratégias de ensino e prática pedagógica no ensino fundamental: compreensões a partir de publicações no site da anped. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 18, n. 41, p. 177-192, maio/ago. 2024.

SANTANA, Juliana Silva. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do Ensino**

Fundamental de Fortaleza. 2022. Tese de Doutorado em Educação. Fortaleza: UFC, 2022.

SANTOS, Emerson Mayk Cristiano Dos. A importância do planejamento para uma ação pedagógica eficaz no contexto escolar. **Anais VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67712>>. Acesso em: 09 fev. 2025.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; SERIQUE, Nádia Passos; LIMA, Rafael Rodrigues. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S.L.], v. 8, n. 17, p. 202-220, 1 out. 2020.

SILVA, Águida Nayara da. **O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada do campo:** um olhar sobre a prática de uma professora. 2019. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabetática:** estudo da prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita:** saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. 2014. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, Roseane Pereira da. Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabetérica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-146.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de (org.). **Escola, diferença e inclusão.** Fortaleza: Edições Ufc, 2010. p. 11-21.

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

SOUSA, Otília Costa e. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **Exedra:** Revista Científica, Coimbra, número 9, p. 116 - 127. 2014

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TEIXEIRA, P. G.; BERNARDELLI, K. C. A. A Heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, [S. I.], v. 18, n. 3, p. 170–196,

2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrlhas/article/view/28259>. Acesso em: 21 maio. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2014.

Disponível em:

[https://app\[minhabiblioteca.com.br\]/reader/books/9788584290185/epubcfi/6/8%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright.html%5D!/4/16](https://app[minhabiblioteca.com.br]/reader/books/9788584290185/epubcfi/6/8%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright.html%5D!/4/16). Acesso em: 08 maio 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado pela pesquisadora Débora Rocha Matos Pinto como participante da pesquisa intitulada “As práticas de ensino da escrita de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo da pesquisa é investigar as práticas de ensino da escrita propostas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula.

Na pesquisa realizaremos uma entrevista individual com os professores, assim como observação dos seus planejamentos e observações das suas práticas em sala de aula, objetivando entender como os professores pensam em sua prática e a executam no contexto de suas salas de aula.

Todas as etapas serão filmadas e/ou gravadas em áudio em comum acordo com os professores (as) participantes e, de acordo com seu consentimento, poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa mencionada pela pesquisadora Débora Rocha Matos Pinto, mestrandona Faculdade de Educação da UFC.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e demais dados serão mantidos em sigilo. A qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

A sua participação na presente pesquisa não incide em nenhum risco, nem despesas, como também não receberá nenhum pagamento para participar da pesquisa. Agradecemos antecipadamente sua compreensão e cooperação para a realização desta pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo na condição de colaborador (a) fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: "As práticas de ensino da escrita de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto heterogêneo da sala de aula". Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais. Recebi uma via do termo e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Termo referente ao (á) professor (a) lotado (a) na Escola Municipal XXX

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Débora Rocha Matos Pinto

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica - Fortaleza, CE

Telefones para contato: (85) 3366-7506

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE B – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A PROFESSORA

Dados sociodemográficos

Dados pessoais:

Nome: _____

Faixa etária: [] 21 - 30

[] 31 - 40

[] 41 - 50

[] 50+

Nome fictício para uso na pesquisa: _____

Formação acadêmica:

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Informações profissionais:

Quantos anos de magistério? E no 3º ano? _____

Quanto tempo trabalha na Rede Municipal de Fortaleza? _____

Quantos anos leciona no ano escolar no qual está lotada? _____

Possui experiência anterior à Rede Pública? Se sim, onde e em qual ano escolar?

Roteiro de entrevista

- 1) Quantas crianças possuem em sua sala de aula?
- 2) Quantos dos estudantes da sua turma possuem deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem? Quais as deficiências e quais as dificuldades?
- 3) Como você contempla esses estudantes nas atividades em sala de aula?
- 4) O que você entende por heterogeneidade na sala de aula?
- 5) Você planeja suas aulas? Como? Quando? Com quem? Com que?

- 6) Como você identifica os conhecimentos das crianças sobre a escrita?
- 7) Quais os maiores desafios que você enfrenta ao planejar para a sua sala de aula? Enumere e justifique esses desafios.
- 8) Quais estratégias você usa no ensino da escrita com a sua turma?
- 9) Quais os tipos de atividades você propõe para o ensino da escrita?
- 10) Como você realiza a avaliação da sua turma?
- 11) Como você auxilia as crianças durante a realização das atividades?

APÊNDICE C – ROTEIRO NORTEADOR DE ANÁLISE DOCUMENTAL (PLANEJAMENTO)

- 1) Onde o professor faz seu planejamento e como é esse local.
- 2) Quais os dias e horários da semana destinados a essa atividade.
- 3) O professor estabelece a troca de informações com algum colega durante o seu planejamento ou recebe apoio da coordenação.
- 4) Opta mais por atividades do livro didático ou diversifica a partir do conteúdo a ser trabalhado na aula.
- 5) Usa algum tipo de planejamento pré-estabelecido pela escola ou prefeitura.
- 6) Desenvolve um planejamento levando em consideração a heterogeneidade da sala de aula.
- 7) Há uma diversificação das atividades propostas para a turma.
- 8) Organiza atividades de escrita adequando aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças.

APÊNDICE D – ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA ORGANIZAÇÃO E CONDIÇÕES FÍSICAS DA SALA DE AULA

- 1) Disposição dos estudantes em sala de aula. (Se sentam em mesas individuais, duplas, trios, grupos)
- 2) A sala conta com ventilação (Natural, ventilador, ar)
- 3) Apresenta barulhos externos que interferem dentro da sala de aula.
- 4) Como acontece a mediação do professor ao longo das atividades

- 5) Faz uso de organização das crianças para realizar as atividades escritas (individuais, duplas, trios ou para todo o grupo).

INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

- 6) Como se caracteriza as trocas e interações dos estudantes ao longo da aula.
- 7) Interação da turma, como um todo, com o professor.
- 8) Participação/Interação dos estudantes no momento de realização das atividades propostas em sala de aula.
- 9) Auxílio fornecido pelo professor durante a realização das atividades das crianças.

ATIVIDADES E AVALIAÇÕES NA SALA DE AULA

- 10) Materiais usados durante a realização das atividades de escrita.
- 11) Comportamento dos estudantes ao longo das atividades e avaliações.

MOTIVAÇÃO

- 12) Elogia o estudante quando ele consegue realizar uma atividade, ressaltando os acertos.
- 13) Encoraja a criança para concluir a atividade.