



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MITCHELLE DA SILVA MENDES

**O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS NO
ENSINO DA LEITURA TEXTUAL**

BRASÍLIA

2019

MITCHELLE DA SILVA MENDES

**O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS NO
ENSINO DA LEITURA TEXTUAL**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília- UnB,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de
Oliveira Mendes

BRASÍLIA

2019

Mt MENDES, Mitchelle da Silva
O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS NO
ENSINO DA LEITURA TEXTUAL / Mitchelle da Silva MENDES;
orientador Solange Alves de Oliveira MENDES. -- Brasília,
2019.
47 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Heterogeneidade. 4.
Leitura Textual. I. MENDES, Solange Alves de Oliveira,
orient. II. Título.

MITCHELLE DA SILVA MENDES

**O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE DAS APRENDIZAGENS NO EIXO
DO ENSINO DA LEITURA TEXTUAL**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professora Dra. Maria Emília Gonzaga de Souza
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Ma. Yeda Silva Moraes
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(Membro Titular)

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Aprovado em: ____/____/____

Brasília
2019

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Helena e Raimundo, que, com muito amor e apoio, nunca mediaram esforços para que eu avançasse em todas as etapas da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida. Por todas as bênçãos, por ter me dado força, ter iluminado meus caminhos para que eu conseguisse chegar onde cheguei. Por todas conquistas não somente neste ano, mas em todos os momentos da minha vida, porque sem Ele, nada sou.

Gratidão à minha família, por todo amor e apoio que sempre foram de extrema relevância para conseguir êxito em todos os obstáculos da vida e por terem desferido conselhos sábios que me serviram como incentivo para nunca desistir dos meus objetivos e sonhos.

À Apóstola Neusa Santiago Silva e às Pastoras Sandra Martins Tavares e Márcia Pereira Guimarães, por serem minha segunda família e estarem constantemente ao meu lado, demonstrando amor, afeto, grande apoio, incentivo e total suporte para que eu persista na busca pela realização dos meus sonhos e, principalmente, dos sonhos de Deus para mim.

À minha orientadora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, que desempenhou papel fundamental e com excelência compartilhou todo o seu conhecimento, contribuindo com toda minha formação.

Às Professoras Maria Emília, Ireuda Mourão e Yeda Moraes, que se colocaram à disposição para contribuir e avaliar a minha pesquisa.

E, por último, agradeço a todos os funcionários da Universidade de Brasília que, de forma direta e indireta, me acompanharam e contribuíram durante todo o meu processo de aprendizagem.

*Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria,
como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os
seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos!*

Romanos 11:33-36

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar como o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, no processo de ensino, pode favorecer um desenvolvimento satisfatório no eixo da leitura textual. Para isso, está respaldado, teoricamente, em autores, tais como: Moraes (2012), Soares (2004), Albuquerque (2007), Mendonça (2004), Ferreira e Teberosky (1985), Brandão (2006), Leal e Melo (2006), Oliveira, (2010), Brandão e Melo (2005), Ferreira e Leal (2006), Solé (1998). Como técnica de investigação, foi utilizado o questionário no segundo semestre de 2019. Participaram da pesquisa três docentes que atuavam numa escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização. Os resultados apontaram para uma sistematicidade na prática de leitura em sala de aula, sinalizando, inclusive, para o tratamento da heterogeneidade nas formas de encaminhamento: individual, compartilhada, coletiva, deleite. Por outro lado, segundo relatos das professoras, esse trabalho nem sempre vinha acompanhado de atividades de compreensão textual. Nesse caso, após a leitura, costumava ocorrer o reconto dos textos lidos.

Palavras-chave: Ensino. Alfabetização. Letramento. Heterogeneidade. Leitura Textual.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the treatment of learning heterogeneity, in the teaching process, can favor a satisfactory development in the textual reading axis. For this it is theoretically supported by authors such as: Morais (2012), Soares (2004), Albuquerque (2007), Mendonça (2004), Ferreiro and Teberosky (1985), Brandão (2006), Leal and Melo (2006), Oliveira (2010), Brandão and Melo (2005), Ferreira and Leal (2006), Solé (1998). As a research technique, the questionnaire was used in the second half of 2019. Three teachers who worked in a public school of the State Department of Education of the Federal District, in the 3rd year of the Initial Literacy Block, participated in the research. The results pointed to a systematicity in the practice of reading in the classroom, even signaling for the treatment of heterogeneity in the forms of referral: individual, shared, collective, delight. On the other hand, according to teachers' reports, this work was not always accompanied by textual comprehension activities. In this case, after reading, used to recount the read texts.

Keywords: Teaching. Literacy. Heterogeneity. Textual reading.

SUMÁRIO

PARTE 1 – MEMORIAL.....	11
MEMORIAL	12
PARTE 2 – MONOGRAFIA	14
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 Alfabetização e Letramento: considerações em torno de suas singularidades	18
1.2 O ensino da leitura na escola	20
1.3 A heterogeneidade na sala de aula.....	24
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	27
2.1 Caracterização da escola pesquisada	27
2.2 Professoras contribuintes com o estudo.....	27
2.3 Tratamento de dados.....	28
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS	30
3.1 As dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa	30
3.2 Eixos temáticos: Alfabetização e Letramento	31
3.3 Eixos temáticos: Leitura e compreensão textual	33
3.4 Eixo temático: Produção textual.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS	40
PERSPECTIVAS FUTURAS	41
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	44
APÊNDICE A	45
APÊNDICE B.....	46
APÊNDICE C.....	47

PARTE 1 – MEMORIAL

MEMORIAL

Tudo começou no dia 15 de março de 1996 no Hospital Regional do Gama (HRG), quando nasci. Desde então, moro na cidade de Santa Maria-DF. Meus pais são Maria Helena e Raimundo. Minha mãe nasceu em Brasília-DF e meu pai no Ceará. Eles se casaram em 1983 e tiveram quatro filhos: duas mulheres, Mirtes e Mitchelle, e dois homens, Michael e Mitchel. Sou a filha mais nova. Sinto-me orgulhosa por ter pais e irmãos maravilhosos.

O caminho percorrido não foi fácil. Como todos, enfrentei algumas frustrações. Com certeza a maior delas foi o falecimento da minha mãe que foi morrer com Deus em 2014. Logo após, enfrentei diversas outras frustrações, em especial, no que diz respeito a minha saúde, visto que, em 2019 tive vários problemas que inclusive me dificultaram de fazer várias coisas, mas acredito que não vale a pena lembrar as mágoas da vida, afinal, dizem que lembrar é viver, e viver tudo isso de novo é triste demais. Hoje não sou tão forte como deveria ser, mas tenho a certeza de que tudo que acontece está no controle de Deus. Nada foi e nem será em vão.

Regredindo no tempo, minha criação sempre foi muito boa. Meus pais sempre fizeram tudo que podiam por mim, e sou eternamente grata por isso. Sempre estudei em escola pública, apesar de essas não serem o padrão de referência, meus pais sempre me educaram muito bem, me incentivaram a estudar para que eu tivesse uma vida melhor.

Meu primeiro contato no âmbito escolar se deu quando ingressei na pré-escola, momento em que contei com o apoio das profissionais no meu desenvolvimento. Em seguida, o Ensino Fundamental I, deu continuidade ao processo de alfabetização e letramento. No Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos), conheci professores bons e outros nem tanto, mas tudo isso serviu de aprendizagem para evolução pessoal. Nos anos do Ensino Médio, a aprendizagem era mais voltada ao PAS – Programa de Avaliação Seriada e ao ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com o objetivo de os alunos conseguirem aprovação na universidade pública.

Não fazia ideia da área que escolheria, então optei pelo curso de Letras- Português. Em 2015, fui aprovada pelo PAS. No quinto semestre, decidi migrar do curso de Letras para o de Pedagogia, por não ter me identificado com o curso. Então optei pela mudança interna e consegui trocar de curso, o qual permaneço até então. No decorrer do curso, fiz várias amigas, dentre delas, Thaynara Aparecida e Suelen Fernandes, que foi umas das melhores bênçãos que a Universidade me deu e levarei por toda vida.

A entrada na Universidade foi uma experiência boa e única. No começo, tive impasse de me adaptar ao ambiente e horário. Em função disso, tive dificuldades em localizar as salas, já que a Universidade é enorme, e as salas são bem aleatórias, mas, com o tempo, fui me adequando. Durante esse período na instituição, tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, desde os alunos até professores, como, também, os servidores de todos os âmbitos, que sempre estavam pacientes e contentes em ajudar os alunos.

O curso de Pedagogia me trouxe diversas experiências, e posso afirmar que, apesar das dificuldades, foi algo que agregou muito na minha vida acadêmica e, até mesmo, como pessoa. Proporcionou uma bagagem de conhecimento gratificante, no qual pude fazer reflexões em busca de melhorar cada dia mais.

Aprendi a lidar com a diversidade em geral, já que vivemos em um mundo totalmente heterogêneo, em que cada dia vivemos situações diferentes que exigem constantes mudanças e flexibilidade. Por meio disso, podemos ver que o preparo do docente no âmbito acadêmico é de extrema relevância para o futuro dos alunos.

Hoje, próxima de minha formatura, posso dizer muito obrigado por tudo o que fizeram e o que tentaram fazer. Agradeço, primeiramente, ao Deus da minha vida que sempre esteve comigo e nunca me abandonou. Obrigada meu Deus. “Damos-te graças, ó Deus, damos-te graças, pois perto está o teu nome; todos falam dos teus feitos maravilhosos”. (BÍBLIA, Salmos 75:1)

Gratidão a minha família pelo amor, compreensão e por estarem ao meu lado sempre, e também por me perdoarem nos momentos de impaciência. Agradeço pelos amigos e professores que, de forma direta e indireta, me acompanharam e contribuíram durante todo o processo de aprendizagem nessa fase acadêmica. Que Deus retribua com muitas bênçãos.

“Só há duas maneiras de viver a vida
A primeira é vivê-la como se os milagres não existissem
A segunda é vivê-la como se tudo fosse um milagre”.
Albert Einstein

PARTE 2 – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em que as relações são pautadas, além da leitura, na oralidade e, sobretudo na escrita. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tem como objetivo avaliar os estudantes matriculados nas redes de toda educação básica,

Os conceitos de alfabetização e letramento são complementares e interdependentes no processo de aquisição da língua escrita, e o processo de apreensão do sistema alfabético deve ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos, mas dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita por intermédio de instrumentos de aplicação em larga escala, o Saeb/ANA aferiu apenas alguns aspectos do letramento relativos ao letramento escolar inicial, mas não todas as suas dimensões (INEP, 2017).

Porém, em pleno século XXI, ainda nos deparamos com estatísticas indesejáveis na área educacional, especialmente nos anos iniciais da escolarização básica. Apesar desse assunto, Souza, Leite e Albuquerque (2006), afirmam a presença de

elevados índices de analfabetismo atingindo pessoas que ou não tiveram acesso à escola, ou vivenciaram experiências escolares que não lhes permitiram apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética; alunos que atingem níveis elevados de escolaridade (4ª série, e mesmo a 8ª série do Ensino Fundamental) sem conseguir ler e produzir textos com autonomia; alunos que, explicitamente, afirmam que não gostam de ler; professores com dificuldades de trabalhar com turmas heterogêneas no que se refere à leitura e escrita de textos (p. 23-24).

Alinhando-se a esse quadro, pesquisas apontam, estritamente no campo da leitura, que é o foco dessa pesquisa, que estudantes afirmam não gostar de praticá-la. Completando esse cenário desafiador para os profissionais envolvidos no âmbito educacional, é comum ouvirmos e nos depararmos com dados de que os docentes declaram ter dificuldades de trabalhar com turmas heterogêneas (OLIVEIRA, 2010). Por essas e outras razões pedagógicas, entendemos ser essa uma prática a ser priorizada desde a Educação Infantil.

Na realidade, o sujeito inserido num ambiente letrado, vivencia eventos de leitura em seu contexto social antes mesmo de sua inserção no ambiente escolar. Uma criança letrada é diferente de uma criança alfabetizada, visto que a alfabetização inclui a apropriação do sistema de notação alfabética, conforme realça Morais (2012) e o

letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

O autor chama a atenção para o fato de que, na contemporaneidade, nos deparamos com uma linha tênue no que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento. Estar alfabetizado não contempla somente a apropriação daquele objeto do saber, mas, também, a leitura, compreensão e produção de textos de curta extensão.

Embora se esteja diante de uma ênfase no eixo da escrita, que pode favorecer um ensino sistemático desse objeto, cremos que o papel da leitura não pode ser secundarizado, tanto no processo de alfabetização quanto do letramento.

Acreditamos que as dificuldades de leitura impedem o avanço do aprendiz nos mais diferentes componentes curriculares, visto que esse eixo é crucial para a aprendizagem de outros objetos de conhecimento. No caso do ensino e aprendizado em língua portuguesa, esse campo se articula à prática de compreensão leitora, produção textual, entre outros.

Afinal, ainda hoje existe uma grande necessidade de desconstruir essa visão de que a leitura só pode ser ensinada de forma convencional, sendo, na maioria das vezes, uma prática imposta e restrita aos livros didáticos. Ou, mais trágico ainda, recorrendo a folhas soltas, abrindo mão dos suportes originais, tais como: jornais, livros e adaptando textos que só possuem legitimidade em sala de aula (textos escolares, pseudotextos). Com isso, tira-se de cena a prática de leitura de textos reais, alcançando, entre outras possibilidades didáticas, sua prática por fruição.

Cabe ressaltar que os alunos não aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira, o que acaba se tornando um desafio para o educador, que terá que criar alternativas didáticas que contemplem essa heterogeneidade que está presente na sala de aula, a fim de que todos alcancem, em suas distintas experiências com a leitura, níveis aproximados de aprendizagem, ou seja, que os perfis de saída não sejam tão discrepantes. Assim, torna-se urgente pensar em metas e expectativas de aprendizagem para cada ano da escolarização.

Com o realce dado ao campo do letramento na década de 1990, no Brasil, sabemos que é crucial a articulação entre alfabetização e letramento, ou seja, de se alfabetizar numa perspectiva para o letramento. O que chama a atenção no conjunto dos eixos de ensino de língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é se, de fato, tem-se tomado a leitura de textos como objeto de ensino na sala de aula ou, ao contrário, recorre-se ao texto como pretexto para o ensino de outros objetos de conhecimento.

Vinculada a essa questão, indagamos se há, na sala de aula, um tratamento dos diferentes ritmos de aprendizagem referente ao tratamento didático dado ao eixo de leitura textual.

Frente a essas proposições, questionamos: Qual a percepção dos professores a respeito do desenvolvimento da autonomia na leitura textual e quais estratégias didáticas são utilizadas diante dos diferentes ritmos de aprendizagem?

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as alternativas didáticas utilizadas por professores do 3º ano do Ensino Fundamental para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem no eixo de leitura de textos. Buscamos analisar se a leitura é tomada como objeto de ensino em si ou se funciona como ponte para explorar outros objetos de conhecimento no campo do ensino da Língua Portuguesa. E, por isso, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se a leitura textual é objeto de ensino em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental;
- Identificar a articulação entre o trabalho realizado com leitura de textos e outros eixos do ensino de língua;
- Analisar se os encaminhamentos didáticos contemplam os diferentes ritmos de aprendizagem no tocante à leitura de textos.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Alfabetização e Letramento: considerações em torno de suas singularidades

A prática de leitura antecede o ambiente escolar. O sujeito, por estar imerso num contexto letrado, exerce, espontaneamente, um diálogo com os diversos materiais disponíveis. Sobre esse assunto, Morais (2012) nos alerta que o termo decodificar não expressa as variadas possibilidades de leitura. Com os estudos oriundos do letramento no final da década de 1980, alguns termos como **código**, **codificar**, **decodificar** foram criticados e revistos.

A partir de então, no Brasil, a alfabetização vem sendo articulada ao processo de letramento (SOARES, 2004). De acordo com Albuquerque (2007), a alfabetização era um termo usado em meados do século XIX, que considerava como ensino a habilidade de **codificar** e **decodificar**, por meio dos métodos tradicionais como os sintéticos (silábico, alfabético e fônico) e os analíticos (palavração, sentencição e global), de acordo com Morais (2012).

Nesta época, era comum a utilização de **cartilhas** ou, como menciona Graciliano Ramos, **carta** ou **carta ABC**, em que o método se baseava na aprendizagem de todas as letras antes de o aluno ter contato com textos. Essa metodologia primava pela **codificação** e **decodificação**, termos que carregam nítidas limitações nos processos de leitura e escrita. Segundo Soares (2004), a partir do conceito de alfabetização, o censo escolar realiza pesquisas, sendo que, em meados de 1940, a pessoa que declarasse saber ler e escrever, que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome, era considerado alfabetizado.

Albuquerque (2007) explicita relatos de algumas professoras que aprenderam por meio dos antigos métodos de alfabetização. Destacamos, desde já, que, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, todos partem de uma perspectiva empirista associacionista, que considera o sujeito como uma tabula rasa e desconsidera, com isso, todo o processo desenvolvimentista, evolutivo percorrido. Esse método de alfabetização priorizava a memorização de sílabas, palavras e frases soltas, o que ocasionava na apropriação de um código e não de um sistema com suas propriedades que, no caso do português brasileiro, requer que o estudante: nomeie as letras do alfabeto, compare palavras quanto ao número de sílabas e de letras, faça a partição oral e escrita de

palavras em letras e sílabas, compreenda que a escrita se relaciona com o som/pauta sonora e não com o objeto, entre outros aspectos. Ferreiro e Teberosky (1985), por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, contribuíram significativamente para trazer um novo conceito à alfabetização a partir da concepção da língua escrita como um sistema de notação e não como um código. Não há, nesse caso, uma relação empirista associacionista entre letras e sons, mas se trata da apropriação de um sistema gerativo que possui características/propriedades de funcionamento. O percurso vivenciado pelo sujeito aprendiz é marcado sucessivas tomadas de decisão nessa rica e árdua empreitada de apropriação da escrita alfabética.

Em 1990 o conceito de alfabetização passou a ser vinculado à palavra letramento que, segundo Soares (2004), significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (p. 17). O letramento propõe aos leitores e escritores a interação com diferentes gêneros textuais em contextos diversificados, de modo que em nada se aproxima da concepção apregoada pelas cartilhas, já que estas enfocam pseudotextos. Essa interação pode ser proporcionada com a inserção nas grades curriculares, por meio de atividades que estimulem os alunos a ler e produzir textos de diferentes circunstâncias, reduzindo, desta forma, impactos futuros com o desconhecimento sobre contextos sociais diferentes daqueles ensinados.

O fracasso da/na alfabetização no ensino brasileiro é latente e ocorre há muitos anos. Embora tenhamos avançado, ainda visualizamos grandes desafios nesse campo. Atestamos aqui as limitações das avaliações externas quanto às singularidades dos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, embora não revelem integralmente a realidade, sinalizam, numa esfera macro, para o desenho que ainda temos no campo da alfabetização. Esses índices podem ser acompanhados por meio de pesquisas realizadas em avaliações estaduais SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação, nacionais SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e internacionais PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em que o fracasso nas provas de literatura reflete altos índices, comprovando que os alunos não foram alfabetizados depois de anos na escola.

Ferreiro e Teberosky (1985), por meio da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desencadearam discussões verticais acerca da apropriação da escrita alfabética que põe em relevo o rico e árduo processo percorrido pelo sujeito aprendiz e, diferentemente de outras perspectivas, assume uma posição ativa frente à construção do conhecimento.

Ainda que os conceitos sejam facilmente confundidos como sinônimos, possuem singularidades. De acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento são campos interdependentes. Enquanto a primeira está voltada à apropriação do sistema de escrita alfabética e, de forma concomitante, à leitura, compreensão e produção textuais de curta extensão, o letramento, em continuidade, aborda o uso social da língua, enfocando os diversos tipos e gêneros textuais.

De acordo com Mendonça (2004), o acesso ao uso social da escrita e da leitura por meio de textos que promovem a comunicação ao redor do indivíduo (notícias, bilhetes, textos literários, fábulas etc.), se concretiza de formas diversas e ocorre mesmo com indivíduos no início de um ensino sistemático. Nesse sentido, não é necessário que a criança esteja alfabetizada para deixá-la entrar em contato com textos dos mais diversos tipos e gêneros. Essa é a proposta de alfabetizar letrando, ou seja, unir as possibilidades de leitura e escrita no aprendizado das crianças em processo de alfabetização. Segundo Mendonça (2004), a aplicação de gêneros literários diversos na metodologia de ensino atual é uma realidade enriquecedora para os alunos. Conforme apontado na pesquisa, em uma turma de professoras-alfabetizadoras, a listagem variada de gêneros explorados em sala de aula como adivinhação, contos de fada, lendas, músicas, trava línguas, entre outros, traz diferentes interpretações, pois uma não se lê da mesma forma que a outra, ajudando na aprendizagem em situações diferentes.

Soares (2004) afirma que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por dois processos: pela aquisição convencional desse objeto de conhecimento e pelo desenvolvimento de habilidade de uso de sistemas em atividades de leitura escrita. Assim, concluímos que as divergências e críticas postuladas no passado e o conjunto de ambos os conceitos devem ganhar definições mais bem delimitadas, de modo a serem usadas de forma complementar como propõe Soares (2004), para o desenvolvimento de habilidades do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A seguir, nos dedicamos, especificamente, à discussão do eixo de leitura.

1.2 O ensino da leitura na escola

A exploração do eixo da leitura desde a Educação Infantil é de suma importância para que o aluno desenvolva certa sistematicidade nessa atividade.

Segundo Leal e Melo (2006, p. 42),

Ensinar a ler é uma ação inclusiva, pois possibilita ao indivíduo ter acesso a diferentes informações e participar de eventos de letramento que ampliam sua participação na sociedade, ou seja, saber ler possibilita ao indivíduo inserir-se em situações diversas próprias da nossa sociedade letrada em que o texto escrito é usado para mediar as interações.

Ultrapassando essa perspectiva de ler convencionalmente, a criança pode ser estimulada a desenvolver essa prática por fruição, até para que suas buscas por leituras sejam constantes e não apenas nos períodos escolares, sendo vista como uma obrigação. Mas, para que isso aconteça, é necessário desconstruir aquela visão de que a leitura só pode ser ensinada de forma convencional, sendo, na maioria das vezes, desprovida de seus suportes.

Morais (2012) afirma que os métodos tradicionais de alfabetização têm fundamentos epistemológicos que limitam e deformam o aprendizado das crianças e impedem que o professor atue com autonomia, ajustando o ensino que pratica às diferentes necessidades dos alunos.

Mesmo que a criança não saiba ler convencionalmente, é possível trabalhar a leitura fazendo a utilização de textos não verbais, já que, antes mesmo da sua alfabetização, a criança realiza a leitura em diversos espaços sociais. Nesse momento, faz sua própria interpretação das figuras e, também, reproduz, se apropria daquilo que ouviu dos seus professores/pais.

Ou seja, a criança, ao vivenciar práticas de leitura em coletivo, mediadas pelos professores/pais e, até mesmo, por outros alunos, expandem suas vivências de letramento e seus repertórios textuais, desenvolvendo estratégias variadas de compreensão textual, introduzindo-se no mundo da escrita e promovendo-se como leitor, por mais que ainda não saibam ler automaticamente (BRANDÃO; ROSA, 2011).

As autoras também acreditam que, ao ler histórias para crianças, proporcionamos a ampliação de seu repertório de palavras, focando sua atenção não somente no conteúdo da mensagem, mas, também, na maneira de narrar, fazendo com que a criança se familiarize com os gêneros literários, por exemplo, com a leitura de poemas, fábulas, contos de fadas, entre outros.

Assim, por meio do contato diário das crianças com a leitura de livros de literatura, seja a prática por fruição ou direcionada pelo professor em sala de aula, é possível um trabalho melhor articulado com os eixos de compreensão e produção textuais

(OLIVEIRA, 2010). Outro fator fundamental da leitura é a sua articulação com a compreensão textual. Sobre esse assunto, Brandão (2006, p. 59) aponta que:

Embora o ensino da compreensão de textos escritos venha sendo um tanto negligenciado na escola, é inegável que, sem compreensão, a leitura perde todo o sentido. De fato, se não compreendemos o que lemos, dificilmente realizaremos plenamente os diferentes objetivos que podem estar por trás dessa atividade.

Segundo a autora, podemos definir “a compreensão como resultado da busca de sentido empreendida pelo leitor diante dos textos com os quais se depara” (BRANDÃO, 2006, p. 61). É fato que essa compreensão abre uma variedade de conhecimentos sobre a leitura, e a ausência dela pode ocasionar alguns constrangimentos.

Ou seja, mais do que ensinar a ler, existe a necessidade de estimular a compreensão dos alunos a partir dessa prática em sala de aula, viabilizando espaços para que o leitor desenvolva a capacidade de diferenciar o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as suas expectativas, crenças e opiniões pessoais.

Essa inserção sistemática propicia, também, a compreensão dos diversos tipos e gêneros textuais, com os mais diversos objetivos. Sendo assim, o professor tem como papel fundamental a formação de um leitor autônomo, explorando diferentes encaminhamentos didáticos.

Nesse sentido, Brandão (2006, p. 73) acentua que:

Com tal prática de leitura e exploração de textos na sala de aula, espera-se, portanto, contribuir para a formação de leitores competentes de diferentes gêneros textuais, leitores ditos “autônomos”, capazes de decidir se sua interpretação é correta ou não, porque estão atentos à coerência do sentido que vão construindo, leitores que definem objetivos para sua leitura e sabem como buscar atingi-los, que se interrogam sobre sua própria compreensão e estabelecem relações entre o que leem e seus conhecimentos e experiências, assim como com outros textos lidos.

Brandão e Melo (2005) trazem pontos importantíssimos do que é preciso para formar leitores e produtores de textos, dentre eles, está a importância da oralidade, já que esta ocupa espaço privilegiado nas interações, bem como no ensino de língua portuguesa.

Nas palavras de Brandão e Melo (2005, p. 30):

Nas instâncias mais íntimas, práticas como as de conversar, explicar sobre como fazer determinadas coisas, produzir relatos pessoais e contar histórias são fundamentais para nos integrarmos aos diferentes grupos. Nas esferas públicas, a capacidade de compreender e ou produzir textos orais diversos também é essencial, possibilitando a participação em debates ou exposições de temas em encontros de grupos religiosos, políticos, acadêmicos, associações de moradores, entre outros, bem como uma atuação competente ao, por exemplo, proferir uma palestra, ou participar de uma entrevista de seleção para um novo emprego.

Sendo assim, não se deve negligenciar o ensino das práticas orais na sala de aula. Outro ponto de extrema relevância que as autoras Brandão e Leal (2005, p. 32) trazem é

O domínio de uma multiplicidade de gêneros textuais orais, além de ser de grande importância para a participação em eventos mediados pela oralidade, também é significativo para a aprendizagem e utilização de gêneros textuais escritos que guardam com esses gêneros orais muitas similaridades.

Para que as crianças se apropriem dessas habilidades, as autoras reforçam que, sem o domínio da base alfabética da escrita, não há leitura eficiente, com senso crítico, nem produção de texto com autonomia. Dessa forma, vemos que o trabalho com a compreensão leitora, a oralidade e a produção de textos orais diversos e, principalmente, do domínio da base alfabética, é indispensável para o desenvolvimento de leitores e escritores autônomos e críticos.

Sendo assim, Brandão e Leal (2005, p. 29) asseveram que:

Dessa forma, não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que, em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras e frases num texto a ser lido ou produzido.

Quer dizer, o campo da leitura é bastante amplo. Em razão disso, devemos esquecer aquela visão fechada de um ensino tradicional, tendo o objetivo de proporcionar às crianças a oportunidade de alcançar uma aprendizagem mais eficiente no decorrer dos anos iniciais, e que refletirá ao longo de toda trajetória de vida do estudante.

Por isso, o papel do professor como mediador dessa aprendizagem é fundamental. É necessário que este profissional reflita, sistematicamente, a sua prática, a fim de alcançar as diferentes demandas de aprendizagem presentes na sala de aula. Lembrando sempre que cada aluno chega em sala de aula com uma bagagem de conhecimento

diferente. Dessa maneira, o profissional precisa estar atento e proporcionar práticas de leituras variadas que supram as necessidades pessoais de cada aluno. Composto nosso escopo teórico, passamos, a seguir, a discutir o tema da heterogeneidade das aprendizagens.

1.3 A heterogeneidade na sala de aula

Vivemos em um mundo completamente heterogêneo e na escola não é diferente. Os alunos, suas aptidões, seus ritmos, aprendizagem e habilidades são diferentes e, por isso, a comunicação e convívio entre pessoas contribuem para o avanço da aprendizagem de todos. Desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. Marta Kohl (2010, p. 58) afirma que,

existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreria.

Diante disso, surge a necessidade de, a partir de várias fontes: propostas curriculares pedagógicas, livros didáticos, entre outros materiais, atentar para os encaminhamentos que priorizem o atendimento dos diferentes ritmos de aprendizagens na sala de aula. Tendo compreensão disto, é oportuno pensar que esse aspecto pode favorecer trocas/interações entre os pares e culminar com aprendizagens significativas. Conforme Leal, Cruz e Albuquerque (2012),

é importante destacar que as crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades, não apenas em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, mas, também, em relação a outros conteúdos escolares. Muitas vezes, atribui-se tais diferenças apenas a questões individuais, geralmente cognitivas ou comportamentais, entre as crianças. No entanto, tais diferenças são resultantes de diversos fatores. O percurso de vida é uma delas. Há crianças que recebem informações qualificadas sobre a escrita desde muito novas, enquanto outras não têm tal tipo de oportunidade (p 12).

Como sinalizam alguns estudos, a apropriação da leitura, da compreensão leitora, da produção textual, considerando o campo do letramento, ocorre gradativamente e, nesse caso, acompanha a trajetória de vida do sujeito, já que surgem novos gêneros textuais. Ao

nos reportarmos à leitura, por exemplo, essa gradação é importante até para desconstruir que, no início da escolarização, não é possível explorar esse eixo de ensino de língua.

Por muito tempo, a alfabetização era vista como um código a ser memorizado pelos alunos, ou seja, o caminho indicado pelos métodos tradicionais de alfabetização. Acreditavam que a memorização seria o suficiente para que o estudante se alfabetizasse, desconsiderando vários outros fatores.

Em razão disso, as atividades eram sempre padronizadas e com muita repetição, não era visto como necessário propor atividades diferenciadas que contemplassem os diferentes conhecimentos dos alunos. A avaliação consistia, praticamente, em medir os resultados finais de aprendizagem.

Assim, ocorreram várias mudanças no campo educacional no decorrer dos anos, até que:

Os educadores deixaram de se preocupar apenas com a medição objetiva do rendimento escolar, passando a refletir sobre os objetivos educacionais e a julgar se tais objetivos estavam sendo atingidos [...]. Nessa perspectiva, a avaliação é pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais (FERREIRA; LEAL, 2006, p. 13 e 14).

Segundo Ferreira e Leal (2006), desde o século XVI a escola era vista como um ambiente seletivo, de disciplina rígida, no qual o trato com o conhecimento acumulado ao longo do tempo deveria ocorrer de maneira controlada. Nesse sentido, ainda nos dias atuais, podemos ver que, dentre os vários obstáculos que permeiam o cotidiano profissional de todo educador, o professor e os alunos estão encarregados de conviver com a heterogeneidade dentro da sala de aula.

À vista disso, entendemos que o trabalho com essa diversidade é de extrema importância, já que, se os professores não souberem administrar essa pluralidade, pode se tornar um problema. Porém, toda diversidade deve ser vista como uma fonte de crescimento das ações tanto dos professores, como dos alunos. Teixeira (2015, p. 24) ressalta que,

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes, de forma com que cada um aprende em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Isto envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de

atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Desta maneira, resta demonstrar que o papel do professor como mediador dessa aprendizagem é de extrema importância, por isso, é importante que o profissional reflita, sistematicamente, a sua prática, visto que cada aluno possui um complexo de conhecimento diferente. Para que haja um avanço nessa aprendizagem, é necessário deixar de lado as estratégias tradicionais, disciplinas rígidas, a fim de possibilitar aos diferentes alunos presentes na sala de aula uma aprendizagem efetiva e prazerosa.

Explicitamos, a seguir, nossas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa e adotou como técnica de investigação o questionário estruturado. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31),

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Como questão norteadora, temos: Quais as concepções das professoras a respeito do desenvolvimento da autonomia na leitura textual e quais estratégias didáticas são utilizadas diante dos diferentes ritmos de aprendizagem?

2.1 Caracterização da escola pesquisada

A pesquisa foi realizada numa escola do Plano Piloto da rede pública de ensino da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEE-DF). O Projeto Político-Pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2018), aponta que a instituição atendia, na ocasião da pesquisa, 215 alunos de seis a 14 anos, do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Eram 11 classes regulares inclusivas nas modalidades: Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Deficiência Intelectual (DI) e 06 classes especiais de TGD.

A escola também ofertava Educação integral, projeto em que os alunos se encontravam na sua escola no contraturno e o transporte encaminhava-os para outra instituição onde eram ofertadas as atividades.

2.2 Professoras contribuintes com o estudo

O Quadro 1, que segue, traz um comparativo quanto aos perfis das professoras participantes da pesquisa:

QUADRO 1 - PERFIL DOS DOCENTES					
	Formação acadêmica	Tipo de contrato	Tempo de trabalho como professor	Tempo de trabalho na escola atual	Quantidade e dos alunos na sala atual
Docente 01	Graduação - Pedagogia	Concurso	Seis anos	Primeiro ano na escola	14 alunos
Docente 02	Graduação - Pedagogia	Concurso	Dezesseis anos	Dois anos	24 alunos
Docente 03	Graduação - Pedagogia Pós-graduação - Psicopedagogia clínica e Institucional	Contrato temporário	Cinco anos	Primeiro ano na escola	24 alunos
FONTE: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.					

A **Professora A**, regente de uma turma de 14 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, trabalhava como docente há mais de seis anos, porém, na escola que ela atuava, na ocasião da pesquisa, era o seu primeiro ano. Possuía graduação em Pedagogia.

A **Professora B**, servidora pública, formada em Pedagogia, atuava como professora há mais de 20 anos. No momento de realização da pesquisa, estava no segundo ano nessa escola. Sendo regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com uma turma com 24 alunos na sala de aula.

A **Professora C**, também formada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atuava como docente há mais de três anos, e esse era o primeiro ano que a própria trabalhava nessa escola. Seu contrato era temporário concernente a um ano letivo. Sendo regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com uma turma com 24 alunos na sala de aula.

2.3 Tratamento de dados

Recorremos ao questionário estruturado. Sendo assim, foram analisadas as concepções das professoras acerca do tratamento da heterogeneidade no campo da leitura textual. Para o tratamento dos dados, recorremos pela análise de conteúdo temática, conforme Bardin (1977).

Optamos pelo terceiro ano, compreendendo que é uma etapa crucial no ciclo. Nesse caso, o estudante na proposta dos ciclos de aprendizagem, pode ser retirado nessa transição.

A seguir, procedemos com a discussão e análise dos dados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISES DOS DADOS

3.1 As dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa

Relatamos os problemas encontrados no decorrer da pesquisa. Inicialmente, tínhamos como objetivo fazer uma entrevista com duas ou três docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Acreditamos ser esse um ano de decisões importantes numa escolarização organizada em ciclos de aprendizagem, já que, entre outros aspectos, o estudante pode ser retido. Haveria um trabalho didático-pedagógico voltado a alcançar as singularidades de aprendizagem do grupo-classe?

No intento de alcançarmos esse objetivo, nos dirigimos a uma instituição pública de ensino da cidade de Santa Maria - Distrito Federal. Todavia, a coordenadora pediu que retornasse no dia seguinte, já que as professoras estavam em sala de aula e não poderiam atender.

Retornamos à escola e, na ocasião, as docentes apontaram dificuldades para realizarem a entrevista. Segundo elas, tomaria muito o tempo, considerando as atividades que teriam que realizar. A partir desse quadro, sugerimos um questionário com questões abertas. Durante esse processo, as mestras realçaram as dificuldades encontradas. Notamos que as respostas foram bem curtas, diretas. Como resultado, apreendemos que as docentes optaram por não continuarem com as respostas às questões que frisaram aspectos de sua prática de linguagem: alfabetização, letramento, prática de leitura, articulação entre os eixos de ensino de língua. Não houve, portanto, como analisar os dados produzidos, por não precisão das informações.

Sendo assim, a opção mais viável foi refazer a pesquisa em outra escola, localizada no Plano Piloto do Distrito Federal e, infelizmente, a história se repetiu. A coordenadora afirmou não ter como realizar uma entrevista naquele momento, porque as professoras estavam voltando para a sala de aula. Então pediu para que retornasse no dia seguinte pela manhã.

Sendo assim, ao retornarmos, aquela profissional repetiu a mesma informação, ou seja, realçou que as docentes estavam ocupadas e que não teria como fazer a entrevista. Propomos um questionário e, no momento, ela aceitou. Sugeri que deixasse o material e acessasse no dia seguinte, considerando que as professoras não poderiam responder nesse mesmo dia.

Deixado o questionário, no dia seguinte, fizemos contato com a coordenadora, a fim de obtermos uma resposta sobre o resultado. Nesse momento, a profissional afirmou que, como havia muitas questões e estavam no dia da coletiva¹ as docentes não tiveram tempo de concluir. No decorrer da semana, quando fomos atrás dos questionários, a coordenadora sempre falava que as professoras não tiveram tempo, que estavam sobrecarregados com muitas atividades, ou que também dependíamos da boa vontade das professoras para responderem ao material.

Diante disso, deixamos umas questões em aberto: Docentes que se encontram sobrecarregadas com atividades excessivas da instituição? O cenário das salas das docentes superlotadas? A má vontade das professoras participarem de pesquisas de estudantes das faculdades? Ou o despreparo de docentes e da própria instituição em receber pesquisadores em suas escolas?

O fato é que aproveitamos o material que foi possível de acessar e acenamos para essas dificuldades encontradas, a fim de enfatizarmos os contratemplos que podem ocorrer com uma pesquisa de natureza empírica.

3.2 Eixos temáticos: Alfabetização e Letramento

Ao longo do tempo, ouvimos bastante sobre alfabetização e letramento, mas, enfim, o que caracteriza esses campos? Souza, Leite e Albuquerque (2006) relatam que, durante muito tempo, o termo alfabetização era relacionado a diversos temas, tais como: saber ler e escrever, habilidade de **codificar** e **decodificar** palavras simples, entre outros. Moraes (2012) aponta o quão limitante é adotar tal conceito, considerando as restrições epistemológicas desses termos. De acordo com o autor, o aluno percorre um trajeto longo e árduo em que reconstrói o sistema de escrita alfabética. O autor sinaliza, ainda, que estar alfabetizado na contemporaneidade envolve não só a apropriação da base alfabética de escrita, mas a autonomia em ler, compreender e produzir textos.

Nas últimas décadas, a alfabetização vem sendo vinculada ao letramento, no Brasil. O letramento, conforme frisamos, implica num trabalho contínuo com os gêneros e tipos textuais desde a alfabetização. É importante sublinharmos que nos alinhamos com o que propõe documentos de base legal, a exemplo do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), de que a alfabetização precisa ser consolidada até o

¹ O trabalho coletivo no âmbito escolar consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando. Disponível: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/638-4.pdf>

terceiro ano do Ensino Fundamental, daí nossa preocupação com a prática de ensino de leitura nessa etapa da escolarização.

Com o objetivo de compreender a visão das professoras em relação ao trabalho com esses campos: alfabetização e letramento, realizamos a pesquisa com uma questão inicial, a fim de obtermos o conhecimento das docentes sobre o tema. Desse modo, questionamos: Para você, o que é alfabetização e letramento?

A **Professora A** afirmou que se trata de um “processo de aquisição de conhecimento de código e leitura com interpretação de textos, em suas diversas formas de apresentação/formação”.

Nesse trecho, verificamos que a docente respondeu à questão acoplando, em nosso entendimento, a aquisição do código à alfabetização, e interpretação textual ao letramento. Tal como aponta Soares (2004), concordamos que esses campos possuem singularidades. Algumas décadas atrás, os conceitos de alfabetização e letramento passaram a ser vinculados. No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela (ALBUQUERQUE, 2007).

Segundo a autora, alfabetizar e letrar são duas coisas distintas, mas não inseparáveis, pelo contrário, o certo deveria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar os alunos ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

As demais docentes responderam de maneira semelhante. Vejamos o que apontaram:

A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. Já o letramento, desenvolve o uso competente da leitura e da escrita, mas práticas sociais (**Professora B**).

Alfabetização é o ato de ensinar a decodificar os símbolos linguísticos e ensinar a ler e a escrever. O letramento vai além. É ensinar ler e escrever no contexto social, ou seja, uma precisa do outro. A alfabetização é um caminho para o letramento que é a utilização social da leitura e escrita (**Professora C**).

Vemos que as duas docentes se aproximaram bastante com as afirmações, alinhando-se, inclusive, ao defendido por Albuquerque (2007) e Soares (2004). Albuquerque (2007) enfatiza que o objetivo desse trabalho de alfabetizar letrando assegura, gradativamente, “poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e

escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever” (p. 21).

A seguir, exploramos, especificamente, a prática de ensino da leitura e compreensão textuais nas turmas que contribuíram com nossa pesquisa.

3.3 Eixos temáticos: Leitura e compreensão textuais

Acreditamos que é importante a variação das alternativas didáticas na sala de aula, a fim de alcançar as singularidades dos estudantes. Como a heterogeneidade das aprendizagens é algo que se evidencia, é importante o professor estar atento a esse aspecto. Concordamos com Solé (1998) quando realça as estratégias de leitura antes, durante e depois dessa prática. A interação com essa unidade linguística: texto, é de extrema importância para a apreensão das especificidades dos diversos tipos e gêneros textuais.

A autora chama a atenção para não tomar o texto como pretexto para o ensino de outros objetos de conhecimento sem considerar essa prática como uma estratégia de ensino em si. Chamamos a atenção, também, para o fato de que o ato de ler não é simplesmente repetir aquelas informações, mas, sim, requer um trabalho conjugado com a compreensão textual. Concordamos com Brandão (2006) que, sem assegurá-la, a leitura perde todo o sentido.

É inegável que a leitura se tornou, também, um dos principais eixos de testagem nas avaliações em larga escala. A análise dos alcances e limitações desse instrumento se distancia do objetivo desse estudo, porém, chamamos a atenção para esse aspecto, a fim de evidenciar a importância desse campo de ensino de língua. Os resultados vêm atestando um quadro ainda distante do que esperamos para a escolarização de nossas crianças. Sobre esse assunto, Souza, Leite e Albuquerque (2006) realçam problemas, tais como: estudantes sem conseguir ler e produzir textos com autonomia, afirmam que não gostam de ler, professores com dificuldades de trabalhar com turmas heterogêneas no que se refere à leitura e escrita de textos; entre outros.

De acordo com Morais (2012), é essencial iniciar o trabalho com alfabetização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a fim de reduzir o que o autor denomina de *Apartheid* Educacional, extremamente visível em nosso país. Essa defesa inclui um trabalho com leitura. Continuamos esse debate, considerando o aspecto da

heterogeneidade das aprendizagens. Ao indagarmos as docentes acerca das alternativas para alcançarem as singularidades dos estudantes, afirmaram:

Promover mais prática relacionada aos conteúdos, envolvendo a turma de modo criativo, significativo e motivador (**Professora A**).

Propiciar atividades diversificadas nas quais os alunos terão a oportunidade de demonstrar suas habilidades múltiplas e também diminuir a defasagem dos conteúdos (**Professora B**).

Analisando cada aluno por meio de diagnósticos, a fim de entender seus níveis de aprendizagem para o que ele precisa aprender e de que forma. Respeitando o tempo de aprendizagem do aluno. Estimulando o trabalho mútuo onde o aluno participa ativamente da construção do conhecimento. Atividades lúdicas e bem direcionadas. Atividades em grupos, agrupando os diferentes níveis. Atividades diversificadas com foco nas habilidades de cada um (**Professora C**).

Ao longo das narrativas, vemos que as três professoras afirmaram que sempre trabalhavam as leituras na sala de aula com atividades lúdicas, atividades diversificadas, a fim de diminuir a defasagem e sempre respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos.

Como o foco dessa pesquisa é a leitura, perguntamos aos docentes: especificamente no eixo de leitura, como você costuma conduzir em sala de aula essa atividade? Você enfrenta algum tipo de dificuldade com sua turma? Caso sim, qual?

A leitura é feita quase que diariamente em atividades individuais e coletivas em sala de aula. O projeto de leitura da escola incentiva os estudantes e o acompanhamento dos pais, porém vem sempre os mesmos participantes das iniciativas da escola (**Professora A**).

A professora A relatou que conduzia a leitura com os alunos quase todos os dias, individualmente ou coletivamente, e que os projetos de leitura eram feitos pela escola, sempre elaborados pelas mesmas pessoas que tiveram a iniciativa.

As **Professoras B e C** trabalhavam com diversas atividades. Vejamos o que declararam:

A leitura é feita quase que diariamente através da leitura compartilhada. Temos o projeto: “Um fantástico mundo da leitura” que consiste em cada criança levar para casa um livro e depois da leitura desse livro, a criança faz o reconto. Temos, também, a “hora da leitura”. Este e outros projetos da escola. Ele acontece às sextas-feiras. Todos da escola param para ler durante 30 minutos. O professor pode usar vários lugares na

escola para fazer essa leitura, tais como: pátio, embaixo das árvores na própria sala de aula. Alunos com maior dificuldade na leitura recebem a ajuda do professor, monitor (**Professora B**).

Todos os dias temos a leitura deleite no início da aula com a exploração dos aspectos do livro, bem como interpretação oral do mesmo. Fazemos, também, leituras coletivas e individuais. Desenvolvemos dois projetos de leitura: a sacola literária que são enviadas (sic) as sextas-feiras e a leitura ao ar livre onde as crianças escolhem um livro e leem ao ar livre e depois falam para os colegas sobre ele. Cada semana, a leitura é feita em ambientes diferentes. Não enfrentamos dificuldades. Os alunos amam os momentos de leitura e as atividades desenvolvidas decorrentes desses momentos (**Professora C**).

Vemos que as duas **Professoras: A e B** afirmaram que sempre estavam explorando atividades diferentes, participando de projetos de leitura, trabalhadas com leituras fora da sala de aula (ar livre) que, após o período da leitura, os alunos contavam suas experiências para os outros coleguinhas, entre outros.

Conforme realçamos anteriormente, a leitura e a compreensão textuais são de extrema relevância. Sobre esse assunto, Brandão (2006) afirma que “é inegável, que sem compreensão, a leitura perde todo o sentido. De fato, se não compreendemos o que lemos, dificilmente realizaremos plenamente os diferentes objetivos que podem estar por trás dessa atividade” (p. 59).

O ato de ler não é apenas agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Afinal, do que adianta ler textos, frases bonitas se não compreendemos aquilo que lemos. Desta maneira, vemos que a compreensão pode (e deve) estar atrelada à leitura. Essa articulação, em nosso entendimento, propicia a formação de um leitor ativo, crítico, inteligente e questionador. Desta forma, cabe ao professor proporcionar um bom trabalho para que essas atividades se tornem interessantes para os alunos, pois não basta estar alfabetizado e ler fluentemente para se ter garantia de compreensão, conforme atesta Albuquerque (2006).

Desta maneira, questionamos: No caso do eixo de compreensão leitora, quais as questões que costuma propor para seus alunos?

Capacitação de conhecimentos prévios, sugestão de temas de leitura, propostas de projetos interdisciplinar (sic). As crianças fazem leitura e reconto de literatura brasileira indicada para sua fase (**Professora A**).

Sempre perguntar o que o aluno entendeu do que leu. Debate sobre os temas trabalhados. Reconto das histórias contadas, lidas por eles (**Professora B**).

Estímulo à leitura e compreensão do texto com autonomia, proporcionando a familiaridade com diversos gêneros textuais e suas características, fazendo a antecipação de conteúdo, elaborando hipóteses que podem se confirmar ou não, mas que trazem o aluno ao envolvimento na leitura. Procurar pistas textuais, intertextuais e contextuais, prestando atenção nos componentes formais do texto, levando do conhecimento prévio dos alunos, entre outros (Professora C).

Apenas a **Professora C**, em seu relato, explicitou variação de textos. Também não verificamos, conforme defende Albuquerque (2007), uma explicitação das questões de opinião, de fácil localização de informações, bem como questões inferenciais. As demais docentes, afirmaram retomar o texto, realizando, atividades de reconto, de opinião, ricas na/para a apropriação das especificidades dos gêneros. Interessante ressaltar que a **Professora B**, na questão relativa à produção textual, frisou vários encaminhamentos, o que nos leva a inferir um trabalho com compreensão textual a partir de diversos gêneros.

Compondo o leque de atividades/eixos de ensino de língua, seguimos apontando os resultados quanto à produção textual.

3.4 Eixo temático: Produção textual

Indagamos as professoras acerca do trabalho desenvolvido no eixo da produção de textos: você costuma propor situações de produção textual em sua turma? Caso sim, como costuma conduzir esse processo?

Sim. A atividade de produção de texto é de suma importância para o avanço no processo de ensino e aprendizagem significativos (**Professora A**).

Sim. A atividade de produção de texto é de fundamental importância para a evolução da escrita do aluno. Na hora da produção, o aluno se esforça para corrigir seus erros. Com essa atividade, o professor pode avaliar melhor as fragilidades do seu aluno e fazer uma reestruturação do texto, trabalhando vários tópicos como: Paragrafação, pontuação, ortografia, coerência, sequência lógica. As atividades são variadas tais como; reconto, diálogo, receita, poemas, produção de texto descritivo, produção de texto a partir de gravuras (**Professora B**).

Sim. Começamos do básico: o que é uma frase, parágrafo e texto. Como construir um texto, passando pela seleção dos personagens, títulos, local onde toda a história acontecerá, produção de textos coletivos para o aluno assimilar o processo de produção, organização de texto fatiado para trabalhar ideias de início, meia história, reconto uma história, entre outras coisas. Não podendo esquecer o principal contato com textos diversos e práticas diárias (**Professora C**).

As professoras afirmaram um trabalho com produção textual o que, para nós, confirma maior frequência dessa atividade no terceiro ano do Ensino Fundamental, etapa em que se conclui um ciclo e que os estudantes já teriam, teoricamente, construído a base alfabética de escrita. Foi muito rico o relato da **Professora B**, já que explicitou criar situações de produções textuais, priorizando aspectos, tais como: paragrafação, pontuação, ortografia, coerência, sequência lógica.

A seguir, algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos, com o desenvolvimento dessa pesquisa, analisar práticas de ensino da leitura textual em articulação com outros eixos de língua e o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens. Optamos por uma etapa decisiva da escolarização, em que, na Rede de Estado de Educação do Distrito Federal, há mudança de ciclo: 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerando o instrumento/técnica de investigação a que recorremos: questionário, foi possível apreendermos algumas concepções de ensino de leitura por parte de três docentes atuantes na Regional de Plano Piloto-DF.

De modo geral, apreendemos que a leitura foi uma prática sistemática nas turmas que investigamos, entretanto, pelos relatos, não foi possível verificarmos os encaminhamentos mais prevalentes, a exemplo da leitura em voz alta pela professora, pelo estudante, leitura coletiva, por fruição, entre outras possibilidades.

Do mesmo modo, embora tenhamos alcançado um entendimento de articulação entre leitura e compreensão textuais, esse encaminhamento não pareceu unânime entre as docentes. O trabalho com análise e reflexão sobre a língua parecia estar articulado, também, à atividade de produção textual: paragrafação, pontuação, etc; foi o que declarou a Professor B.

Percebemos que a heterogeneidade não era um fenômeno totalmente indiferente. No interior das situações das leituras haviam sempre trabalhos coletivos e diverso. Leal afirma, a importância de “ que existam, em sala de aula, momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelo (a) docente de forma paralela” (LEAL, 2005, p. 91).

Nesse sentido, podemos concluir que as professoras parecem estar tentando encontrar maneiras de lidar com o fenômeno da heterogeneidade. Não podemos esquecer que para que essa relação se torne saudável, é necessário estabelecer vínculos afetivos de modo a promover a reciprocidade.

Na prática, o entendimento é de que as didáticas de ensino mais flexíveis têm mais condições de assimilar mudanças quando comparados a formatos rígidos. Entendemos ser esse um tema a continuar sendo investigado, inclusive contando com outras condições de produção. Outra questão a se levantar é, até que ponto o trabalho feito por professores

em relação à heterogeneidade garante a ajuda necessária e adequada para às necessidades dos alunos. E existe mesmo o tratamento da heterogeneidade na sala de aula.

Em relação a leitura, como atestam alguns autores consultados, a exemplo de Solé (1998), por vezes o trabalho com leitura não ganha forma na sala de aula, aparece como uma **ponte** para o trabalho com outros eixos. Entretanto, notamos, a partir dos relatos, que encaminhamentos didáticos para a prática de leitura vinham sendo adotados pelas professoras.

PARTE 3 – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pensar em quem quero ser e o que quero alcançar quando chegar lá na frente, me enche de expectativas e, ao mesmo tempo, um pouco de medo, já que o futuro é incerto, mas tenho a certeza de que Deus fez planos maravilhosos para mim.

Acredito, também, que umas das frases que mais escutamos quando perguntamos às pessoas sobre seus planos para o futuro é: “Quero ficar rico...”. E, no fundo, acho que é o que todos nós queremos.

E quando perguntamos quais são seus maiores medos, respondem: “ver meus sonhos frustrados”, “perder tudo que eu amo”. Diante disso, desejo não apenas no futuro, mas, também, no presente, que eu tenha sabedoria e maturidade para saber lidar com todas as fases da minha vida usando de muita sabedoria.

No campo pessoal, desejo ser totalmente independente, alcançar estabilidade profissional e financeira. No campo profissional, a prioridade é passar em um concurso público, em seguida, dar continuidade aos meus estudos, fazendo um curso de inglês e me especializando na área da Psicologia Infantil. Depois de alcançar esses objetivos, pretendo casar e ter filhos. Daqui a alguns anos, pretendo, também, cursar Psicologia, agregando os dois cursos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E.; COUTINHO, M. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua. In: BARBOSA, M. L.; SOUZA, I. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BÍBLIA. Disponível: <https://www.bibliaonline.com.br/acf> .
- BRANDÃO, A. C. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L.; SOUZA, I. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, A. C.P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E.C.D. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: **Ler e escrever na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa formação do professor alfabetizador**: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.
- FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCH, ; SUASSUNA, **Avaliação em língua portuguesa contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: autêntica, 2006.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed: 1985.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRG, 2009.
- INEP. **Alfabetização no Sistema da Educação Básica-Saeb**. Disponível em: <https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>
- LEAL, T.F.; CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: **Brasil. Ministério da Educação. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, 2012.

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

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Reis. **Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, Marcia. **Gêneros, por onde anda o letramento. Leitura: estratégias deferentes para gêneros diferentes**. Curso de Extensão sobre Alfabetização e Letramento, realizado pelo Centro de Formação de Professores em Alfabetização e Linguagem da UFPE, em novembro de 2004.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética**. São paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação: Belo Horizonte, 2004.

SOUZA, I.P.; LEITE, T.M.R.; ALBUQUERQUE, E.B.C. **Leitura, letramento e alfabetização na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, I.; LEITE, T.; ALBURQUEQUE, E. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, M. L.; SOUZA, I. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TEIXEIRA, Andreza Ramos. **O tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: Acesso em: 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Brasília, ____ de _____ de 2019.

À Direção da Escola

Brasília – DF

Senhor/a Diretor/a,

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para que a estudante Michelle da Silva Mendes, aluna devidamente matriculada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, possa realizar pesquisa nesta instituição de ensino, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de aplicação de questionário junto aos professores do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como divulgar os dados coletados em trabalhos acadêmicos, seguindo os princípios de confidencialidade em pesquisa científica.

Contando com a colaboração de Vossa Senhoria, agradecemos.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª. Solange Alves de Oliveira Mendes

(Orientadora)

APÊNDICE B
Questionário de perfil dos participantes da pesquisa

- 1- Qual seu sexo?
- 2- Qual a sua idade?
- 3- Qual é a sua formação acadêmica?
- 4- Qual sua forma de contratação como professor desta escola?
- 5- Há quanto tempo você trabalha como professor?
- 6- Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola?
- 7- Quantidade de alunos na sua sala de aula?

APÊNDICE C
Questionário para realização da pesquisa

- 1- Para você, o que é alfabetização e letramento?
- 2- Para você, o que é heterogeneidade? Como você trata a heterogeneidade dentro da sala de aula?
- 3- Como você organiza o ensino de língua portuguesa pensando no ano-ciclo em que atua? Sua turma, no início do ano, estava alfabetizada?
- 4- Especificamente no eixo de leitura, como você costuma conduzir em sala de aula essa atividade? Você enfrenta algum tipo de dificuldade com sua turma? Caso sim, qual?
- 5- É possível articular o trabalho de leitura com outros eixos de ensino de língua portuguesa? (Produção textual, compreensão, oralidade). Comente.
- 6- No caso do eixo de compreensão leitora, quais as questões que costuma propor para seus alunos?
- 7- Você costuma propor situações de produção textual em sua turma? Caso sim, como costuma conduzir esse processo?
- 8- Quais estratégias didáticas são utilizadas diante dos diferentes ritmos de aprendizagem no campo da leitura?
- 9- Qual o livro didático de língua portuguesa adotado aqui na escola? Você participou do processo de escolha? Gosta da proposta para o ensino de língua?
- 10- Qual é a sua avaliação do livro didático no que se refere aos eixos: leitura, compreensão e produção textuais? Você recorre a outros materiais didáticos? Quais?
- 11- Quais são as maiores dificuldades da aprendizagem dos alunos no campo do ensino de Língua Portuguesa?
- 12- A escola em geral ajuda os professores a aperfeiçoarem o seu conhecimento como professor? Por quê? E como?