



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MARIANA BELO DOS SANTOS**

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O NÃO DOMÍNIO DA LEITURA E ESCRITA  
EM TURMAS DO 4º E 5º ANO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMARAGIBE E RECIFE**

**RECIFE**

**2025**

**MARIANA BELO DOS SANTOS**

**NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O NÃO DOMÍNIO DA LEITURA E ESCRITA  
EM TURMAS DO 4º E 5º ANO: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EM DUAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMARAGIBE E RECIFE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE, como requisito para a conclusão da disciplina: Trabalho de conclusão de curso - TCC ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Tenório Salvador.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Catarina Cabral

**RECIFE**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecária Suely Manzi – CRB/4 - 809

L533p Santos, Mariana Belo dos  
Narrativas docentes sobre o não domínio da leitura e escrita em turmas do 4º e 5º ano: desafios e estratégias em duas escolas públicas de Camaragibe e Recife / Mariana Belo dos Santos. – 2025. 63 f. : il.

Orientadora: Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)  
– Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2025  
Inclui bibliografia e apêndice(s).

1. Educação – Estudo e ensino 2. Alfabetização 3. Ensino fundamental 4. Leitura – Estudo e ensino 5. Heterogeneidade 6. Escrita – Estudo e ensino I. Cabral, Ana Catarina dos Santos Pereira, orient. II. Título

CDD 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Mariana Belo dos Santos

Narrativas docentes sobre o não domínio da leitura e escrita em turmas do 4º e 5º ano:  
desafios e estratégias em duas escolas públicas de Camaragibe e Recife

Data Defesa: 11/07/2025 Horário: 14:00  
horas

Local: Sala de aula virtual do Google Meet - UFRPE

Banca Examinadora:

---

Nome completo do/a Orientador/a  
Prof.<sup>a</sup> Orientador(a) Dra. Ana Catarina Pereira dos Santos Cabral - UFRPE

---

Nome completo do/a Examinador(a) Interno(a)  
Prof.<sup>a</sup> Examinador(a) Interno(a) Dra. Carmi Ferraz Santos - UFRPE

---

Nome completo do/a Examinador(a) Externo(a)  
Prof.<sup>a</sup> Examinador(a) Externo(a) Dra. Leila Nascimento da Silva - UFAPE

Resultado: ☒ Aprovada

☐ Reprovada

*Dedico esse trabalho a Deus e aos meus pais por terem me possibilitado chegar até aqui.*

*Tu mudaste o meu choro em dança alegre, afastaste de mim a tristeza e me cercaste de alegria. Por isso, não ficarei calado, mas cantarei louvores a ti. Ó Senhor, tu és o meu Deus; eu te darei graças para sempre.*

**(salmos 30: 11-12)**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão a Deus, pois foi Ele quem me sustentou e guiou em cada etapa dessa jornada, proporcionando-me força, sabedoria e a vitória de chegar até aqui. Sem Sua presença constante, este momento não teria sido possível.

Agradeço imensamente aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela fé depositada em mim ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Vocês foram minha base, meu alicerce e minha inspiração para nunca desistir.

Sou grata também aos meus irmãos, Cláudia, Bruno, Murilo e Mirella, pelo carinho, incentivo e suporte durante esse processo. A convivência e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu superasse os desafios encontrados pelo caminho. Agradeço, ainda, às minhas queridas amigas Larissa, Maria Luíza, Nathalya e Sabryna, que estiveram ao meu lado durante esses cinco anos de graduação. A amizade de vocês foi essencial para enfrentar as adversidades da vida acadêmica, tornando os momentos difíceis mais leves e os momentos felizes ainda mais especiais.

Por fim, registro minha sincera gratidão a todos os professores da minha amada instituição Ruralinda, cuja dedicação e compromisso com a excelência na formação acadêmica contribuíram diretamente para o meu crescimento profissional e pessoal. Sinto orgulho de ter feito parte de uma instituição que valoriza e investe na qualidade do ensino para todos os seus alunos.

A cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu para essa jornada, expresso minha mais sincera gratidão, de todo o coração!

## RESUMO

A presente pesquisa investigou as ações de duas escolas públicas em relação ao acompanhamento das crianças do 4º e 5º ano que ainda não dominam a leitura e a escrita. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 profissionais da educação, incluindo professores regentes, coordenadoras e gestoras escolares. Os objetivos da pesquisa incluíram: identificar as ações pedagógicas voltadas ao acompanhamento dos estudantes que não dominam a leitura e a escrita; analisar como os documentos oficiais orientam esse acompanhamento; e compreender as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas nesse contexto. Os resultados apontaram que, embora haja iniciativas como diagnósticos periódicos e formações continuadas, as práticas pedagógicas ainda enfrentam limites diante da complexidade da heterogeneidade escolar. Conclui-se que é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas voltadas para formação docente e ações pedagógicas que considerem os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem para garantir uma alfabetização inclusiva e efetiva.

**Palavras-chave:** alfabetização; heterogeneidade; ensino fundamental; políticas públicas; práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

This research investigated the actions of two public schools regarding the support of 4th and 5th grade children who have not yet mastered reading and writing. To this end, semi-structured interviews were conducted with 12 education professionals, including teachers, coordinators, and school administrators. The research objectives included: identifying pedagogical actions aimed at supporting students who have not mastered reading and writing; analyzing how official documents guide this support; and understanding the main challenges faced by schools in this context. The results indicated that, although initiatives such as periodic assessments and ongoing training exist, pedagogical practices still face limitations given the complexity of school heterogeneity. The conclusion is that strengthening external public policies for teacher training and pedagogical actions that consider the different paces and learning trajectories is necessary to ensure inclusive and effective literacy.

**Keywords:** literacy; heterogeneity; elementary education; public policies; pedagogical practices.

## SUMÁRIO

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 INTRODUÇÃO                                                                                              | 9  |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA                                                                                   | 12 |
| 2.1 Uma perspectiva dos documentos oficiais em relação à faixa etária para a alfabetização.               | 12 |
| 2.2 Alfabetização e letramento: uma perspectiva processual do desenvolvimento da leitura e da escrita     | 15 |
| 2.3 Heterogeneidade: a problematização de um conceito                                                     | 18 |
| 2.4 Heterogeneidade na Alfabetização e seus desafios                                                      | 26 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA                                                                                 | 30 |
| 1- Natureza da pesquisa                                                                                   | 30 |
| 2- Universo pesquisado                                                                                    | 30 |
| 3- Participantes da pesquisa                                                                              | 31 |
| 4- Meios e instrumentos para coleta de dados.                                                             | 32 |
| 5- Metodologia de análise de resultados.                                                                  | 32 |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES                                                                                 | 33 |
| 4.1 Ações da escola no acompanhamento das crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.           | 34 |
| 4.2 Diretrizes oficiais, formação docente e os desafios da recomposição da aprendizagem                   | 42 |
| 4.3 Dificuldades da gestão escolar e dos professores no acompanhamento das crianças que não dominam o SEA | 47 |
| 5 CONCLUSÃO                                                                                               | 55 |
| Referências                                                                                               | 57 |
| APÊNDICES                                                                                                 | 59 |

## 1 INTRODUÇÃO

A heterogeneidade na educação é uma característica intrínseca às salas de aula, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, onde a diversidade de ritmos de aprendizagem e as diferentes realidades dos alunos exigem uma adaptação constante das práticas pedagógicas. No entanto, quando essa diversidade é associada às dificuldades de domínio da leitura e da escrita, a complexidade do trabalho docente e da gestão escolar aumenta significativamente. Este trabalho concentra-se, portanto, na análise dessa heterogeneidade de conhecimento, com ênfase nas desigualdades no processo de alfabetização e nos desafios enfrentados pelas escolas diante dessa realidade.

A partir das contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1984), o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita avançou significativamente. As autoras descrevem a alfabetização como um processo no qual as crianças passam por avanços progressivos até alcançarem o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA). Esses estágios incluem a fase pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, sendo fundamental o papel do professor na mediação desse processo. Moraes (2012) enfatiza um conjunto de princípios para o domínio do SEA.

Nesse cenário, destaca-se a importância da formação continuada, especialmente diante dos desafios impostos pela diversidade nas salas de aula. A concepção de formação continuada defendida por Libâneo (2004) compreende esse processo como uma extensão da formação inicial, realizada no próprio contexto de trabalho. Para o autor, a formação continuada deve promover a reflexão sobre a prática pedagógica, favorecer a construção coletiva de saberes e impulsionar o aprimoramento das estratégias de ensino. Libâneo argumenta que enfrentar os desafios da sala de aula, especialmente, em contextos marcados pela desigualdade e pela heterogeneidade, exige que o professor atue como sujeito ativo, crítico e investigativo da sua própria prática.

A heterogeneidade no processo de alfabetização representa um dos

principais desafios enfrentados pelos professores. Segundo Zabala (1998), as diferenças entre os alunos decorrem de suas vivências, capacidades individuais e ritmos de aprendizagem, tornando essencial o uso de práticas pedagógicas diferenciadas. Leal, Sá e Silva (2018) apontam que a busca pela homogeneidade na educação pode levar à exclusão de alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos, perpetuando desigualdades. Num contexto de ensino público em que as turmas incluem frequentemente alunos com diferentes níveis de conhecimentos sobre a leitura e a escrita, torna-se necessário a adoção de diferentes estratégias pedagógicas. .

Alguns autores analisam as causas do fracasso escolar sob perspectivas variadas. Enquanto Bernstein (1986) argumenta que as dificuldades na aprendizagem podem estar associadas ao contexto sociocultural dos alunos, autores como Wells (1986) e Labov (1972) demonstram que a linguagem utilizada fora do ambiente escolar pode ser tão complexa quanto à acadêmica. Patto (1987) reforça essa visão ao associar o fracasso escolar a fatores estruturais da sociedade, apontando que a escola, muitas vezes, não considera as especificidades dos alunos em seus processos de ensino.

No campo da prática pedagógica, Vigotski (2007) contribui com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que defende que a aprendizagem ocorra em interação com outros indivíduos, especialmente professores e colegas mais experientes. Essa perspectiva sugere que uma mediação adequada pode reduzir as desigualdades de aprendizagem, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem o ensino colaborativo.

O trabalho envolvendo as políticas educacionais possibilita um suporte adequado aos alunos e aos professores. Iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam estruturar práticas pedagógicas mais inclusivas, reconhecendo a diversidade dos processos de aprendizagem.

Diante desse contexto, surge esta pesquisa. Durante a graduação, vivenciei uma experiência significativa no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) de gestão escolar, realizado no 5º período, na qual pude observar de perto as dificuldades enfrentadas por gestores e professores ao lidarem com alunos do 6º

ano do Ensino Fundamental que ainda não haviam se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Essa vivência despertou em mim o interesse em compreender as causas e as condições que levam a essa defasagem, motivando a realização desta investigação. O problema de pesquisa, portanto, se centra na análise das práticas pedagógicas e de gestão que são desenvolvidas nessas escolas para lidar com essa realidade e no impacto dessas práticas na aprendizagem dos alunos.

Justifica-se a relevância deste estudo devido à persistência do analfabetismo no Brasil, como demonstram os dados alarmantes do IBGE (2019), que indicam que 9,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos, sendo a maioria residentes na Região Nordeste do Brasil. Esses dados não apenas refletem um histórico de exclusão educacional, mas também indicam a necessidade urgente de se adotar estratégias mais eficazes para garantir que as gerações mais novas não enfrentam as mesmas dificuldades de alfabetização.

Além disso, o aumento do número de crianças que não dominam as habilidades básicas de leitura e escrita, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna essencial investigar como a heterogeneidade tem sido tratada nas escolas públicas, especialmente em relação à alfabetização.

Diante do exposto, fica nítido a necessidade de estudos aprofundados sobre as dificuldades enfrentadas pela gestão e pelos docentes de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe e Recife no acompanhamento de crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que não dominam a leitura e a escrita. Neste sentido, a pesquisa buscou investigar as ações de duas escolas públicas em relação ao acompanhamento das crianças do 4º e 5º ano que ainda não dominam a leitura e a escrita. Propomos-nos, mais especificamente, a identificar as ações da escola voltadas ao acompanhamento das crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita; analisar as ações das escolas no acompanhamento dos alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita; (2) Analisar, com base nas entrevistas realizadas, como as práticas pedagógicas das escolas investigadas dialogam com as diretrizes das políticas públicas e documentos oficiais voltados à alfabetização; identificar as dificuldades da gestão da escola e dos professores em relação ao acompanhamento das crianças que não dominam a leitura e a escrita.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está estruturado em 4 seções, cada uma abordando discussões teóricas essenciais para compreender tanto o processo de alfabetização quanto a heterogeneidade presente nas salas de aula. A discussão parte da compreensão de que a heterogeneidade é uma característica estrutural das salas de aula brasileiras, expressando-se de múltiplas formas: cognitivas, culturais, sociais e pedagógicas. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento, entendidos como processos dinâmicos, complexos e historicamente situados, exigem uma abordagem que vá além da homogeneização dos saberes, valorizando os ritmos e trajetórias singulares de aprendizagem de cada criança.

Inicialmente, discutiremos inicialmente o que preveem documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à idade certa para a alfabetização, evidenciando o descompasso entre o que é legalmente previsto e a realidade observada nas escolas públicas.

Na sequência, serão apresentadas as contribuições fundamentais de Ferreiro e Teberosky (1984), Morais (2012) e Soares (2006), cujas obras oferecem subsídios para compreender os estágios de aprendizagem em relação ao SEA.

E por fim, heterogeneidade na alfabetização é discutida à luz de autores como Zabala (1998), Leal, Sá e Silva (2018) e Patto (1987), que problematizam as tentativas de padronização da aprendizagem e ressaltam os efeitos excludentes de práticas pedagógicas descontextualizadas. Ainda nessa linha, são incorporadas análises que envolvem as influências socioculturais e linguísticas no desempenho escolar, considerando os aportes de Bernstein, Labov, Wells e Vigotski. Este último, com sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), contribui para uma concepção mediadora da docência, na qual a aprendizagem é potencializada pela interação e pelo ensino intencional.

### 2.1 Uma perspectiva dos documentos oficiais em relação à faixa etária para a alfabetização.

A alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento educacional das crianças, sendo considerada uma etapa fundamental para a formação de leitores e escritores proficientes. No Brasil, esse processo é orientado

por documentos normativos que estabelecem metas claras quanto ao tempo em que as crianças devem estar alfabetizadas.

A BNCC (2017) é um dos principais documentos reguladores da educação brasileira. De acordo com esse documento, a alfabetização deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um foco mais intensivo no 1º e 2º ano.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, 2017. 89).

Assim, de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que a criança esteja alfabetizada até, aproximadamente, os 7 ou 8 anos de idade, considerando que, em geral, os estudantes iniciam o Ensino Fundamental aos 6 anos. Essa expectativa está alinhada à meta de que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, os alunos tenham desenvolvido as habilidades necessárias para ler e escrever com autonomia e compreensão.

A BNCC (2017) reconhece a importância desse período como uma fase decisiva no processo de aquisição da linguagem escrita, sendo fundamental que a alfabetização ocorra de maneira contínua, progressiva e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, garantindo o direito de todos os alunos à alfabetização plena em tempo oportuno.

De acordo com o PNE (2014, P. 26) na meta 5, estabelece a obrigatoriedade de: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Essa meta reforça o compromisso do Estado com a garantia do direito à alfabetização na idade adequada, buscando superar as desigualdades educacionais e promover a equidade no acesso ao conhecimento.

Portanto, esse documento amplia em um ano a mais do que o prazo estabelecido pela BNCC (2017), considerando a alfabetização como concluída até os 8 anos de idade, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa ampliação reconhece a complexidade do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, levando em conta as diferentes realidades socioculturais dos estudantes, seus ritmos de desenvolvimento e as desigualdades educacionais existentes no país.

Enquanto a BNCC (2017) foca em uma alfabetização mais intensiva nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o PNE adota uma perspectiva mais

abrangente e realista, oferecendo um prazo maior para que todos os alunos possam alcançar, de forma efetiva e significativa, as competências fundamentais da alfabetização. Essa diferença de enfoque entre os dois documentos evidencia a necessidade de políticas educacionais que conciliam metas ambiciosas com ações concretas de apoio às escolas e aos professores, garantindo que nenhuma criança seja deixada para trás no processo alfabetizador.

A diversidade presente nas salas de aula exige do professor um olhar atento e um planejamento intencional, que leve em conta os diferentes ritmos, trajetórias, contextos culturais e modos de aprender de cada aluno. Nessa perspectiva, a BNCC (2017) destaca a importância de adotar práticas pedagógicas inclusivas e variadas, ao indicar como responsabilidade do docente:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc (BRASIL, 2017, p. 17).

O documento reafirma o compromisso com uma educação que reconhece e valoriza a diversidade como fundamento da prática pedagógica. Mais do que garantir o acesso à escola, trata-se de assegurar a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios e interrupções em seus processos de alfabetização.

Mediante às expectativas estabelecidas pelos documentos oficiais, como a BNCC (2017) e o PNE (2014), que determinam que todas as crianças estejam devidamente alfabetizadas até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental, torna-se indispensável reconhecer a distância entre as metas estabelecidas e a realidade educacional brasileira.

É necessário explicitar que o analfabetismo ainda representa um grande desafio no país, refletindo desigualdades históricas e estruturais. De acordo com dados alarmantes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), aproximadamente 9,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais permaneceram em condição de analfabetismo. Dentre esse contingente, a maior parte encontra-se na Região Nordeste, evidenciando a persistência de desigualdades regionais no acesso e na permanência à educação de qualidade. Esses números revelam que, apesar dos avanços normativos e dos esforços institucionais, o analfabetismo ainda é uma realidade que afeta milhões de cidadãos, reforçando a necessidade de políticas públicas mais eficazes, investimento na formação docente e ações pedagógicas que considerem as especificidades socioculturais das diferentes



regiões do país.

## 2. 2 Alfabetização e letramento: uma perspectiva processual do desenvolvimento da leitura e da escrita

As autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seu livro "Psicogênese da Língua Escrita" (1984), proporcionam uma visão profunda do processo de organização do pensamento das crianças durante o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nele, elas descrevem como as crianças constroem seu próprio conhecimento acerca da língua escrita, passando por vários estágios de aprendizagem.

Os cadernos do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012) traz a definição do que seriam esses estágios do desenvolvimento da língua escrita sugeridos por Ferreiro e Teberosky (1984).

A criança na fase inicial ainda não distingue entre desenho e escrita. Ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, ou seja, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos. O aprendiz faz progressos pouco a pouco e decifrando as criações e interpretações da escrita (Brasil 2012).

Dessa maneira, conforme Ferreiro e Teberosky (1984), a criança pré-silábica atribui significados para as suas próprias produções, mesmo que esses não sejam compreendidos por outras pessoas. Esse período são os primeiros passos da criança no processo de alfabetização, onde as mesmas ainda estão numa fase de exploração, em que ainda não estabelecem uma relação entre o que é falado e o que é escrito.

A segunda fase dos estágios do desenvolvimento é nomeada como Fase Silábica, o PNAIC (2012), irá descrever da seguinte maneira: “Nessa fase a criança compreende que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Embora, já perceba o vínculo entre as partes orais e escritas, descobriu os sistemas de escrita silábicos”.

Nesta fase Ferreiro e Teberosky (1984) irão argumentar que a criança irá escrever uma letra para cada sílaba, assim então compreendendo que existe uma correspondência entre os sons da fala e a escrita, mas de uma forma imprecisa.

A terceira e penúltima fase, que o Pacto pela Alfabetização na Idade certa (2012) descreve como “Silábica-alfabética”, que se refere a essa fase da seguinte

maneira:

Nesse período a criança descobriu que a escrita alfabética nota as partes orais das palavras que pronunciamos. O aprendiz precisa refletir sobre o interior das sílabas orais, de forma que busque notar pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma letra para cada sílaba (Brasil 2012).

Para Ferreiro e Teberosky (1984), nessa fase a criança começa a transitar entre uma visão mais simplificada para uma percepção mais detalhada, que envolve os sons menores que compõem as palavras, ou seja, os fonemas. E nessa fase que elas irão perceber que a escrita não é apenas uma representação de sílabas, mas também das unidades menores que formam essas sílabas.

A última fase que é denominada como Alfabética, o PNAIC (2012) irá caracterizar como:

A criança recém-chegada nessa fase pensa que prevalece a lógica idealizada para o sistema, segundo a qual cada letra deveria equivaler um único som e que cada som deveria ser notado por uma única letra. Dessa forma a crianças tende a pensar que seus problemas de escrita estão resolvidos (BRASIL, 2012).

Essa fase é a transição da fase silábico- alfabético para a fase Alfabética, que de acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), seria um período no qual a criança compreende o principal fundamento do sistema da escrita: a correspondência entre fonemas e grafemas. Nessa fase, a criança começa a escrever de forma mais próxima à ortografia convencional.

Mediante o exposto, é necessário ressaltar que cada aluno tem um tempo variante para ser completamente alfabetizado. O professor entra como o mediador desse processo, com a elaboração de atividades que contemplem as dificuldades de cada aluno, levando em consideração que uma sala de aula nunca será homogênea, pois cada aluno é singular, e passa por processos diferentes até se estar alfabetizado.

Mediante a essa heterogeneidade presente na sala de aula, o professor deve tomar estratégias que ampliem as atividades para cada tipo de criança. Moraes (2012), fala sobre um conjunto de princípios para o domínio do SEA (sistema de escrita alfabética).

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais 2012).

Depois de analisar e compreender todas essas etapas do processo de alfabetização descritas por Moraes (2012), as crianças finalmente se apropriam das regras inerentes à estrutura das palavras que escrevem, consolidando assim suas noções sobre como funciona este sistema.

Isso as coloca no caminho para se tornarem alfabetizadas eficazmente, permitindo que continuem a desenvolver suas habilidades linguísticas e expandir seu conhecimento. E para reforçar essa ideia Soares (2006), irá elucidar que a apropriação do sistema de escrita é um processo distinto do ato de ler e escrever, indicando que são habilidades diferentes que precisam ser desenvolvidas separadamente e de maneiras específicas. Isso sublinha a importância de estratégias de ensino diferenciadas para cada uma dessas habilidades, especialmente no início do processo de alfabetização.

De acordo com Ferreiro (1999, p. 47), “a alfabetização não é simplesmente um estado que você alcança, mas sim um processo contínuo que se inicia em muitos casos antes de frequentar a escola e que não se encerra ao terminar a escola primária.” Isso evidencia que a alfabetização é um conjunto de habilidades e conhecimentos que são adquiridos ao longo da vida, começando ainda na infância e se desenvolvendo ao longo do tempo através da educação e da prática.

Na próxima seção, será discutido sobre a heterogeneidade na alfabetização, tomando como ponto central a perspectiva dos ciclos, que é uma abordagem eficaz para lidar com a heterogeneidade de habilidades de aprendizagem.

Compreendemos que é impossível encontrar alguma sala de aula em que a

aprendizagem seja homogênea, uma vez que a heterogeneidade é inerente aos seres humanos. E também como foco de nossa discussão, iremos trazer o que os documentos oficiais de nosso país falam a respeito das metas que se referem à apropriação do domínio da leitura e escrita.

## 2. 3 Heterogeneidade: a problematização de um conceito

Segundo os estudos de Leal, Sá, Silva (2018), que abordam como a heterogeneidade nas turmas escolares, a presença de alunos com diferentes idades, experiências e níveis de aprendizado na mesma classe, tem sido, ao longo da história, vista como um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem. Essa diversidade de alunos é frequentemente apontada como uma das razões para o fracasso escolar, especialmente entre crianças de classes populares, que enfrentam desafios adicionais em termos de acesso e apoio educacional.

Leal, Sá, Silva (2018) relatam que o modelo de escola seriada, com um ideal de uniformização, ainda está presente em escolas e sistemas de ensino que adotam a organização por ciclos, como mostram algumas pesquisas (Ancieto, 2011; Brainer, 2012; Couto e Marcondes, 2010; Cunha, 2007; Cruz, 2012; Oliveira, 2010). Leal, Sá, Silva (2018), também discutem a situação das escolas rurais, onde as turmas multisseriadas (com alunos de diferentes séries no mesmo ambiente) são comuns. Nessas escolas, a heterogeneidade é vista como um obstáculo para a qualidade do ensino. Muitas Secretarias de Educação, utilizam essa visão para justificar o fechamento de escolas nas áreas rurais, com a alegação de que a heterogeneidade nessas escolas prejudica o processo educacional. Isso levanta questões sobre os impactos dessas decisões no acesso à educação, especialmente nas regiões mais afastadas.

Ainda segundo Leal, Sá, Silva (2018), que em suas pesquisas sobre a conceituação do termo heterogeneidade, identificaram algo curioso: embora o termo seja amplamente utilizado no vocabulário educacional, ele não aparece nos dicionários de Pedagogia que consultaram (como os de Duarte e Hoz). O mesmo ocorre na Sociologia, onde o termo também não está presente no dicionário pesquisado (de Silva). No entanto, na Filosofia, o termo "homogeneidade" é

encontrado numa obra clássica de Immanuel Kant, *Crítica da Razão Pura*, de 1781. Isso sugere que, embora a heterogeneidade não seja totalmente discutida nessas áreas do conhecimento no contexto educacional, o conceito de homogeneidade, que é o oposto, tem uma presença filosófica histórica significativa.

Consequente ao que dizem Leal, Sá, Silva (2018), exploram como o conceito de "homogeneidade", que mostram que no *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (1962, pp. 209-210), onde Kant define o "princípio da Homogeneidade" como a tendência da razão de buscar unificar conceitos distintos, contrastando com a "especificação" ou "lei da afinidade", que enfatizam as diferenças. Hamilton, filósofo kantiano, explica a "lei da homogeneidade" dizendo que conceitos diferentes podem ser subordinados a um conceito superior, ou seja, as coisas distintas podem ser vistas como semelhantes em certos aspectos. Já a "lei da heterogeneidade" de Hamilton propõe que todo conceito contém outros dentro de si, e, ao ser dividido, nunca se reduz a indivíduos, mas sempre a novos conceitos, sugerindo que até as coisas aparentemente semelhantes podem ter aspectos heterogêneos.

Consoante ainda no que dizem Leal, Sá, Silva (2018), que para a filosofia kantiana, todo conceito tenta unir elementos diferentes (homogeneizar), mas, ao mesmo tempo, contém em si outros conceitos diferentes (heterogêneos). Cassirer (2003, p. 23-24), em sua obra, reforça a ideia de que o conhecimento humano só pode atingir seu objetivo final se seguir dois princípios reguladores: o da semelhança (homogeneidade) e o da diferença (heterogeneidade), equilibrando ambos os aspectos.

Segundo Dynnik (1965), os princípios reguladores da razão e a construção do conhecimento, na perspectiva kantiana, ocorrem *a priori*, ou seja, independentemente da experiência sensível e da realidade concreta. Isso significa que o conhecimento não se forma apenas a partir da interação com o mundo exterior, mas sim a partir de estruturas cognitivas internas, que seriam inatas e imutáveis. Essas faculdades cognitivas, segundo essa visão, não se modificam com o tempo ou com a experiência, pois já estariam previamente determinadas na mente humana.

Na concepção kantiana de que a consciência humana só pode perceber a *aparência* das coisas (*fenômeno*), mas nunca sua essência (*coisa em si*), que

permanece incognoscível. Segundo David Ménard (2003, p.158), Kant vê a heterogeneidade entre conceito e objeto como uma condição inevitável do conhecimento. Ou seja, o pensamento humano pode organizar e dar sentido à realidade, mas nunca eliminá-la completamente, pois sempre há uma diferença entre o que pensamos e o que a realidade realmente é. Essa limitação reflete a impossibilidade de o ser humano conhecer a realidade em sua totalidade.

Mediante ao exposto, enquanto Kant entendeu que o conhecimento humano era limitado à forma como a mente organiza e estrutura a realidade, Hegel (1930), por outro lado, aprofundou a ideia de que o conhecimento não pode ser separado da prática e da experiência. E dessa maneira, o aprendizado acontece no processo de conhecer, ou seja, um conhecimento construído a partir das interações com o mundo real.

Segundo Ranieri (2011, p.40), “o sistema filosófico hegeliano pressupõe que “a lógica” é a forma de o pensamento se apropriar da realidade e tentar homogeneizá-la, posto que o real é sinônimo de heterogeneidade”. Aqui Hegel estaria afirmando que a lógica do pensamento tenta estabelecer e padronizar a realidade, pois essa realidade seria composta por elementos diversos e desordenados. Ou seja, o mundo real estaria cheio de diferenças, e o pensamento do indivíduo busca ordenar isso, assim então homogeneizando

No que se refere a todos os conceitos teóricos abordados de maneira resumida anteriormente, sobre a heterogeneidade e a homogeneidade, Leal, Sá e Silva (2018, p. 15), irão desenvolver três pontos, baseado no que foi discutido pelos teóricos anteriores. Esses pontos são denominados da seguinte maneira:

- 1) a caracterização de um fenômeno como heterogêneo ou homogêneo deve se dar a partir de como seus elementos e contradições internas se apresentam e em que sentido se desenvolvem concretamente, e não a partir de pré-conceituações que possamos ter sobre os mesmos; 2) mesmo um fenômeno considerado predominantemente homogêneo, conterá em si aspectos distintos de uma (ou várias) contradições e diferentes contradições em relação mútua; 3) em todo fenômeno heterogêneo e complexo, formado por distintas contradições, haverá também identidade e unidade entre aspectos de uma mesma contradição e entre diferentes contradições do mesmo fenômeno, de modo que este possa ser caracterizado como tal (ou seja, ainda que a unidade e identidade sejam aspectos secundários e transitórios no desenvolvimento do fenômeno são imprescindíveis para a própria existência do mesmo) (Leal, Sá e Silva, 2018).

Dessa maneira, Leal, Sá e Silva (2018, p. 15), ainda implementam que a

heterogeneidade (diversidade) dos elementos seria uma especificidade é essencial para sua existência, pois seria a partir das contradições internas dessa especificidade que ele se desenvolve e se transforma. Essas dadas contradições descritas geram novas contradições, e assim então, um ciclo contínuo. As autoras ainda continuam a explicar que, quando se estuda a realidade social e educacional, é necessário entender o movimento das contradições presentes nas características, pois elas são dinâmicas e fazem parte de sua evolução. Abordagens que veem essas características de forma estática, metafísica ou idealista não conseguem captar esse movimento constante e real das características.

Seguindo ainda essa linha de pensamento, Leal, Sá e Silva (2018. p. 16), irão delimitar em sua tese aspectos importantes para analisar em um espaço educativo como uma sala de aula, seria importante considerar seus aspectos concretos e particulares, pois são estes detalhes em que o aspecto geral do específico se manifesta. Mesmo em um ambiente aparentemente homogêneo, como uma turma organizada por idades ou conhecimento, há diversidade no desenvolvimento dos alunos devido a fatores como origem social, cultural e a interação entre professores e alunos, criando contradições particulares. No entanto, mesmo diante de toda essa diversidade, existem aspectos gerais que uniriam as características, como os direitos de aprendizagem dos alunos ou a pertencer a uma comunidade específica, o que permite que o espaço seja reconhecido como uma sala de aula.

No que se refere ao debate acerca dessa pluralidade dentro de sala de aula, seria necessário estratégias dos membros da comunidade escolar, para que houvesse a efetividade no processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma, Leal, Sá e Silva (2018. p. 16), enriquecem essa visão da seguinte maneira:

Em relação à heterogeneidade presente em cada sala de aula, cabe, assim, aprender com as estratégias particulares que os professores desenvolvem para lidar com ela, uma vez que entre diferentes turmas e escolas de um mesmo sistema de ensino, por mais distintas que sejam umas das outras, encerrarão aspectos de unidade entre elas, que implicarão a possibilidade de uma experiência específica contribuir com a reflexão e desenvolvimento de outras (Telma Ferraz Leal, Sá e Silva, 2018).

Ao ser discutido essas disparidades dentro da sala de aula é importante

considerar os diferentes tipos de heterogeneidade existentes, e como a compreensão das mesmas, permite a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e que respeitem as diversidades. E segundo Leal, Sá e Silva (2018p. 16-17), vão apontar que as diferentes tipos de heterogeneidade, tem suas exigências e as autoras delimitam isso da seguinte forma:

A literatura sobre esse tema remete a, pelo menos, três grandes blocos de heterogeneidades a serem abordadas no debate educacional. Um primeiro tipo diz respeito às diferenças socioeconômicas culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos (Telma Ferraz Leal, Sá e Silva, 2018).

Mediante a esses tipos de heterogeneidades presentes em uma sala de aula, é notório que existe uma necessidade uma intervenção docente, e neste sentido, o papel do professor é realizar agrupamentos produtivos na sala de aula que possam promover a interação entre os alunos, e assim levando em consideração que os mesmos aprendem pela interação, que é um conceito levantado por Vigotski (2007) que fala sobre a Zona e Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotski, 2007, p. 97).

E desta forma, Vigotski (2007, p. 98) ainda argumenta que seria crucial fazer a identificação a tendência do desenvolvimentos de cada aluno, de uma maneira que potencialize as suas aprendizagens, porque se levar em consideração que o que a criança pode fazer com a ajuda de um adulto, posteriormente ela pode fazer sozinha amanhã.

Essa perspectiva também é evidenciada nos Cadernos de Formação do PNAIC, organizados por Leal e Lima (2015), que ressaltam como os agrupamentos heterogêneos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem. Segundo as autoras:

Destacamos que, embora esta forma de agrupamento seja indicada como facilitadora da organização didática da turma por diversos(as) professores(as), o agrupamento de crianças de níveis de aprendizagem distintos também pode ajudar a promover trocas de conhecimento importantes entre as crianças. Pensar os agrupamentos em termos de



processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, levar em conta a integração de diferentes conhecimentos e saberes na escola é o que têm apontado alguns professores(as) e pesquisas em turmas multisseriadas (PNAIC, 2015, p. 49).

Complementando essa discussão, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) afirmam que os agrupamentos podem ser ainda mais eficazes quando organizados de forma planejada e mediados adequadamente. As autoras destacam:

A realização de agrupamentos produtivos com crianças de níveis de conhecimento próximos ou de crianças que apresentam um desenvolvimento maior e que podem auxiliar o grupo, é uma estratégia válida para auxiliar aquelas que ainda não avançaram suficientemente a desenvolverem suas aprendizagens. [...] Entretanto, é preciso ter cuidado para que os estudantes mais avançados não tomem para si toda a responsabilidade na realização da atividade e, desse modo, deixem de interagir com o restante do grupo, que ainda necessita avançar nos seus conhecimentos (Pessoa, Castro e Nascimento, 2023, p.16).

Essas orientações reforçam a necessidade de que o agrupamento não seja apenas uma estratégia organizacional, mas sim uma ação pedagógica intencional, que valorize a diversidade como recurso e que garanta a mediação efetiva, para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender. Ao articular os conhecimentos teóricos com as práticas do cotidiano escolar, torna-se possível compreender a heterogeneidade não como um obstáculo, mas como um potencial pedagógico, essencial à construção de uma escola pública verdadeiramente democrática e inclusiva.

Assim, mais do que organizar os alunos por níveis de desempenho, o papel do professor é adotar uma postura pedagógica consciente e intencional, que reconheça a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Quando os conhecimentos teóricos se articulam às práticas do cotidiano escolar, a heterogeneidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser compreendida como uma oportunidade para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada estudante possa aprender, se desenvolver e ser respeitado em sua singularidade.

Além disso, Vigotski (2007, p. 64 e 126) considera que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo como algo que estaria em constante transformação. Ele argumenta que, para compreender essas tendências reais, é necessário analisar sua história, origem e evolução, em vez de apenas descrever suas características externas. Isso significa investigar as causas e relações dinâmicas que moldam o desenvolvimento do indivíduo.

Em relação à linguagem escrita, por exemplo, Vigotski (2007, p. 126) requer que “A única forma de nos aproximarmos de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”. E dessa forma, isto significa que uma escrita não surge de forma espontânea ou independente, mas se desenvolve historicamente na vida da criança, influenciada por interações sociais, culturais e pelo próprio amadurecimento cognitivo.

Dentro da linha de pensamento de Vigotski (2007) que diz que: “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Ou seja, existe a importância de ensinar a escrita de forma contextualizada e significativa, respeitando o desenvolvimento e as necessidades individuais das crianças, em oposição a métodos tradicionais que priorizam a reprodução e a memorização mecânica. A ideia de Vygotsky continua sendo uma referência importante para práticas pedagógicas que buscam tornar a alfabetização mais eficiente e relevante para os alunos.

É necessário também discutir sobre o estabelecido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), que diz que o papel do professor alfabetizador vai muito além de ensinar a decodificação da linguagem escrita. Ele tem a responsabilidade de assegurar condições concretas para que práticas pedagógicas de alfabetização sejam efetivamente voltadas à inclusão, reconhecendo e respeitando a diversidade e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. Para isso, o exercício da docência na alfabetização exige o domínio de múltiplas competências e habilidades, abrangendo tanto o conhecimento didático quanto o entendimento do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho do professor alfabetizador é complexo e abrangente, exigindo uma postura reflexiva e intencional no planejamento das práticas educativas. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), o professor alfabetizador deve garantir a possibilidade real do desenvolvimento de práticas de alfabetização voltadas à inclusão e o respeito à heterogeneidade de aprendizagem dos alunos. O trabalho do professor alfabetizador envolve diversos domínios e capacidades no ensino, tais como:

1. Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
2. Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
3. Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
4. Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
5. Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
6. Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
7. Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
8. Selecionar diferentes tipos de texto apropriados para o trabalho.
9. Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.
10. Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (Brasil, 2001, p. 9).

Nesse cenário, a forma como o espaço físico da sala de aula é organizado ganha um papel importante dentro da prática pedagógica, especialmente quando se pensa em valorizar a diversidade dos estudantes e estimular o gosto pela leitura. Um ambiente alfabetizador, pensado com cuidado, pode favorecer o envolvimento e a autonomia dos alunos, criando mais oportunidades para que aprendam. Como destaca o PNAIC (BRASIL, 2012), “assim como outras atividades importantes, a organização do espaço na sala é essencial para atender à heterogeneidade. O professor pode incentivar a leitura ao dedicar um cantinho especial para os alunos explorarem livros e manuseá-los.” Por isso, cuidar do espaço físico faz parte das estratégias de ensino e demonstra o compromisso do educador em respeitar e valorizar as diferentes formas de aprender.

Como vimos anteriormente, o professor precisa estar sempre ativo em sua prática na sala de aula, repensando seu papel e ajustando suas formas de ensinar para alfabetizar melhor seus alunos. Por isso, ele utiliza diferentes caminhos e estratégias para ajudar cada estudante a aprender, enquanto vai construindo, aos

poucos, um conhecimento rico e prático sobre o que funciona na sua rotina e nas necessidades da turma.

Essa postura ativa e reflexiva do professor está diretamente ligada à ideia de formação continuada apresentada por Libâneo (2004), que entende esse processo como uma extensão natural da formação inicial. Para ele, trata-se de um caminho voltado ao aprimoramento teórico e prático do educador, realizado dentro do próprio ambiente de trabalho. Como explica o autor:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Sob essa visão, fica claro que enfrentar a heterogeneidade em sala de aula de forma eficaz requer mais do que sensibilidade e criatividade por parte do professor. É fundamental que ele tenha acesso a momentos formativos que promovam a reflexão sobre sua prática, o diálogo com outros profissionais e a construção coletiva de saberes, sempre ancorados em sua vivência escolar.

## 2. 4 Heterogeneidade na Alfabetização e seus desafios

Para compreender melhor a heterogeneidade presente na sala de aula, é necessário aprofundar nosso conhecimento sobre o fenômeno em questão. Para isso, vamos explorar os diferentes conceitos propostos por diversos autores e avaliar seu impacto na educação e de como esse termo surgiu.

Falar sobre heterogeneidade na sala de aula, diz muito a respeito das diferenças e semelhanças que as crianças apresentam entre si. A heterogeneidade entre as crianças na sala de aula pode se manifestar de diversas maneiras, desde as brincadeiras que participam, passando pelo nível socioeconômico de seus pais, pela composição familiar, pela religião, pelas atividades políticas ou de lazer, até a composição étnica. Essas diferenças podem afetar não só desenvolvimento escolar das crianças, mas também sua visão de mundo e interação com o ambiente escolar.

E cabe ao professor ter um olhar mais apurado para essas diferenças entre os alunos, para garantir que todos alcancem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

De acordo com Zabala (1998, p.34) “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento”. Neste sentido, o autor destaca que “a forma como se aprende e o ritmo variam segundo as capacidades, motivações ou interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que são singulares e pessoais”. Em suma, essa afirmação ressalta a importância do ensino adaptativo, que tem como base o reconhecimento das necessidades únicas de cada um dos alunos. E ao considerar as necessidades individuais de cada estudante e adaptar o ensino de acordo, é possível maximizar seu potencial de aprendizagem e garantir que todos alcancem seus objetivos educacionais de maneira mais eficaz e satisfatória.

Ao falar sobre as questões da exclusão que ocorrem dentro do ambiente escolar, Leal, Sá, Silva (2018), no livro *Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade* (2018), irão trazer em sua tese, essa questão da seguinte maneira:

Assim, conhecer as condições e práticas sociais da(s) comunidade(s) onde a escola está inserida é uma forma de entender as identidades das crianças. No entanto, nem sempre essa questão é encarada em uma perspectiva de currículo inclusivo. A diversidade, muitas vezes, aparece como argumento para a exclusão, para a descontinuidade da escolaridade (Leal, Sá, Silva, 2018, p. 9).

Dessa maneira, Leal, Sá e Silva (2018) ressaltam que nem sempre existe a compreensão dessas diversidades presentes entre os alunos. E dessa forma, surge a classificação das crianças, em: “fortes”, “médios” e “fracos”, levando à exclusão de crianças que não alcançam o nível esperado de conhecimentos no tempo determinado. A busca por homogeneidade na educação acaba resultando na reprovação e na exclusão de alunos que não se encaixam nesse modelo.

Nos anos iniciais do ensino, tal avaliação se dava (se dá, em muitas instituições) em função do domínio de um suposto código escrito (o que hoje reconhecemos como um sistema de escrita). Ao final do primeiro ano, as crianças que não liam / escreviam as palavras ensinadas eram reprovadas e as demais progrediam, mas, no ano seguinte, as crianças que já dominavam o “código” e tivessem fluência de leitura e escrita poderiam ficar em uma determinada turma; as que tivessem problemas ortográficos e leitura pouco fluente poderiam ficar em outro grupo; as que não tinham consolidado a aprendizagem do código deveriam ficar na “turma dos fracos”. Via de regra, as crianças que compunham a turma dos “fracos”

eram candidatas à multirrepetência e, posteriormente, à evasão escolar. Tal realidade ainda perdura em diferentes escolas no mundo. (Leal, Sá, Silva, 2018, p. 9).

Deste modo, tal fracasso era atribuído à dificuldade que a criança tinha ou por causa da estrutura. Uma visão atribuída ao tradicional conceito de inteligência inata, que propõe que a inteligência de um indivíduo, advém da genética. Por consequência disso, as escolas agrupavam esses alunos, com base nos resultados de testes de inteligência, com os "inteligentes" sendo colocados em turmas específicas e os "não inteligentes" em outros grupos, reforçando a exclusão e a desigualdade. E infelizmente vemos que algumas escolas ao redor do mundo ainda utilizam desse mecanismo para categorizar seus alunos.

Após o enfraquecimento das teorias que atribuíram o fracasso escolar à inteligência inata, surgiram teorias focadas nas diferenças individuais adquiridas, como as dificuldades de aprendizagem associadas a fatores afetivo-emocionais. Brooks (1966) apontou que problemas como autoconceito pobre, culpa, vergonha e problemas familiares explicariam as dificuldades de crianças consideradas carentes. A responsabilidade pelo fracasso escolar ainda era colocada sobre as crianças, e aquelas que superaram essas dificuldades eram as que avançavam na escolarização. Assim, a heterogeneidade era vista como resultado dessas diferenças individuais.

Carências psiconeurológicas também foram usadas para explicar as diferenças individuais e, portanto, a heterogeneidade entre as crianças. As funções psiconeurológicas básicas para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática seriam pouco desenvolvidas em algumas crianças e, por isso, elas não teriam condições de atingir as aprendizagens que outras crianças conseguiam (Leal, Sá e Silva, 2018, p. 10).

Carraher (1989) argumenta que o preconceito contra as diferenças em um aluno está intrinsecamente relacionado ao seus estilos de vida, e a mesma refuta a ideia de que as crianças de baixa renda estão necessariamente destinadas ao fracasso escolar apenas por não disporem de um capital cultural estruturado ou de famílias estruturadas.

Ademais, Bernstein (1986), em sua tese, diz que crianças de classes sociais mais baixas que cresceram em ambientes onde a comunicação oral seria mais restrita, sem o uso frequente de estruturas linguísticas mais elaboradas, resultaria em dificuldades no desenvolvimento de habilidades essenciais para a aprendizagem escolar, como a leitura e a expansão do vocabulário. E dessa forma, a

heterogeneidade, portanto, resultaria das vivências familiares relacionadas às práticas de uso da linguagem.

No sentido contrário dessas teses que atribuem o fracasso escolar, as crianças e suas famílias. Wells (1986) e Labov (1972) apresentaram em suas teses uma perspectiva diferente. Ambos observaram que, em contextos familiares, as crianças de classe trabalhadora usavam a linguagem de forma mais complexa e frequente do que na escola. Em particular, Wells percebeu que, em casa, as crianças de classe trabalhadora utilizavam a linguagem de maneira mais elaborada, enquanto na escola esse uso era mais limitado. Labov (1972), ao estudar crianças pobres de Harlem, notou que elas produziam uma linguagem mais rica quando não estavam sendo observadas por um examinador. Esse fenômeno indicaria que a linguagem não é necessariamente menos rica nas comunidades de classe baixa, mas sim que o ambiente escolar e as situações de avaliação formal não favorecem a expressão plena das habilidades linguísticas dessas crianças.

Houston (1986), em seu estudo com crianças negras do Norte da Flórida, também identificou tais diferenças assim como Wells (1986) e Labov (1972) identificaram. E dessa maneira, tais autores observaram que havia uma diferença significativa entre o desempenho das crianças na escola e fora dela, especialmente em relação ao uso da linguagem. Na escola, as crianças poderiam ter dificuldades para se expressarem de acordo com os padrões acadêmicos, mas, em contextos mais informais, como em casa ou com amigos, sua capacidade de comunicação era mais rica e elaborada.

Labov (1972) sugere que um “período preparatório” poderia ser eficaz para ajudar essas crianças a se ajustarem ao ambiente escolar, que muitas vezes não estava preparado para lidar com essas diferenças culturais e linguísticas. E portanto, esse período preparatório teria como objetivo nivelar o conhecimento e as habilidades dessas crianças, a fim de garantir que todos estivessem preparados.

Patto (1987), que trouxe uma nova perspectiva sobre o fracasso escolar no Brasil, ao associá-lo a um fenômeno de exclusão social. Patto propôs que, em vez de simplesmente responsabilizar os alunos ou suas famílias pelas dificuldades de aprendizagem, era necessário entender a complexa rede de fatores sociais, culturais e escolares que influenciavam o desempenho dos estudantes. Ao acompanhar a dinâmica de uma escola em uma periferia de São Paulo e observar quatro alunos repetentes, Patto percebeu que a falha no processo de aprendizagem não tinha uma causa única, mas estava relacionada a múltiplos fatores

interconectados, como as condições precárias de ensino, o contexto social das famílias, e até as dinâmicas dentro da própria escola. A autora concluiu que o fracasso escolar era um fenômeno muito mais complexo do que se pensava, exigindo soluções igualmente multifacetadas.

Além disso, Patto (1987) sugeriu que a heterogeneidade dentro da sala de aula, embora muitas vezes vista como um desafio, não deveria ser considerada a causa dos problemas de aprendizagem. Pelo contrário, essa diversidade poderia ser encarada de maneira mais dinâmica e positiva, como uma oportunidade para potencializar boas práticas pedagógicas e criar experiências de aprendizado mais ricas e inclusivas.

A seguir será apresentado a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando os objetivos elencados para esse trabalho, os instrumentos que utilizamos na coleta de dados, com também os critérios para a escolha das instituições de ensino e os docentes. É pertinente anunciar que as escolas em que foram realizados foram duas escolas Públicas da rede Municipal de Recife e Camaragibe.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA**

#### **1- Natureza da pesquisa**

A pesquisa qualitativa tem como foco a compreensão profunda dos fenômenos sociais e educacionais, explorando as percepções, experiências e significados atribuídos pelos indivíduos. Para Minayo (2010), esse tipo de pesquisa responde a questões individuais, foca-se em um nível de realidade que não pode ser quantificado, e compreende o fenômeno em seu contexto original, permitindo uma análise mais aprofundada das vivências, pontos de vista e circunstâncias dos participantes envolvidos. No contexto da deste estudo, a pesquisa qualitativa permite compreender como professores e a gestão escolar vivenciam e lidam com a heterogeneidade na sala de aula.

#### **2- Universo pesquisado**

O universo desta pesquisa consiste nos professores e gestores pedagógicos



que atuam nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, com foco em escolas localizadas nos municípios de Camaragibe e Recife. A escolha dessas turmas se justifica pela relevância desse período no processo de consolidação da alfabetização, fase em que se espera que os estudantes já tenham dominado o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e estejam aptos a desenvolver competências de leitura e escrita essenciais para a continuidade da trajetória escolar.

Este estudo irá considerar as percepções e práticas de docentes que atuam com turmas de 4º e 5º ano, que enfrentam o desafio de ensinar alunos com distintos níveis de apropriação da leitura e da escrita, ainda que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a alfabetização devesse estar consolidada até o final do 3º ano. Além disso, o trabalho abrangerá as ações desenvolvidas por coordenadores pedagógicos e gestores escolares para apoiar esses professores no enfrentamento da heterogeneidade, buscando garantir avanços no processo de alfabetização dos estudantes que ainda não dominam plenamente o SEA.

O contexto da rede pública de ensino será relevante para essa pesquisa, pois nele, é comum encontrar alunos oriundos de diferentes contextos sociais, muitos dos quais enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas, como baixa renda, precariedade habitacional e falta de acesso a recursos educativos em casa. Essas condições podem influenciar o desempenho escolar, especialmente em áreas fundamentais como a leitura e a escrita, onde o suporte familiar e a exposição a práticas de letramento fora da escola são fatores cruciais.

### 3- Participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental I, especificamente no 4º e 5º anos, bem como gestores e coordenadores pedagógicos de duas escolas públicas localizadas nos municípios de Recife e Camaragibe, em Pernambuco. As unidades escolares selecionadas atendem, majoritariamente, alunos oriundos de comunidades do entorno, caracterizadas por contextos de vulnerabilidade social e baixo poder aquisitivo.

A escolha dos participantes foi feita de forma intencional, priorizando profissionais que atuam diretamente no dia a dia escolar com turmas marcadas por

grande diversidade no processo de alfabetização, especialmente aquelas que ainda não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Ao todo, participaram da pesquisa 12 educadores: 8 professores regentes dos 4º e 5º anos, 2 gestoras escolares e 2 coordenadoras pedagógicas. O grupo reúne diferentes níveis de experiência profissional, variando entre 6 meses e 30 anos de atuação na área. Essa diversidade de funções e trajetórias teve como objetivo ampliar o olhar sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados tanto na gestão quanto no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Todos os participantes foram convidados a contribuir de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma individual, com o intuito de compreender as percepções, experiências e estratégias adotadas pelos profissionais frente à heterogeneidade das turmas e às demandas específicas dos alunos em processo de alfabetização.

#### 4- Meios e instrumentos para coleta de dados.

Para a coleta dos dados, será utilizada a entrevista semiestruturada, pois segundo Minayo (2010) a entrevista semiestruturada é útil quando se deseja captar as concepções, opiniões e experiências dos participantes, de uma forma mais aberta, favorecendo assim a compreensão mais detalhada dos fenômenos estudados pelo pesquisador. E ademais, a entrevista semi estruturada, valoriza a subjetividade de seus participantes, analisando assim então aspectos que não seriam captados por questionários.

#### 5- Metodologia de análise de resultados.

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta escolha metodológica se justifica pelo objetivo da pesquisa, que é compreender em profundidade as percepções, experiências e estratégias de professores, coordenadores e gestores escolares no enfrentamento da heterogeneidade nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, especialmente

no que se refere aos alunos que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com profissionais da educação de duas escolas públicas municipais, localizadas nas cidades de Recife e Camaragibe. Após a transcrição integral das entrevistas, foi realizada a leitura flutuante do material, seguida da codificação temática, buscando identificar categorias de análise que dialogassem com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

As falas dos participantes foram organizadas em três grandes eixos de análise, que correspondem aos objetivos específicos do estudo: (1) as ações das escolas no acompanhamento dos alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita; (2) analisar as ações das escolas no acompanhamento dos alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita; (2) Analisar, com base nas entrevistas realizadas, como as práticas pedagógicas das escolas investigadas dialogam com as diretrizes das políticas públicas e documentos oficiais voltados à alfabetização; e (3) as dificuldades enfrentadas pela gestão e pelos professores no trato com a heterogeneidade das turmas.

Cada uma dessas categorias foi interpretada com base nos referenciais discutidos ao longo da fundamentação teórica, especialmente nas contribuições de autores como Ferreiro e Teberosky (1984), Leal, Sá e Silva (2018), Vigotski (2007) e Moraes (2012). Ao relacionar os dados coletados com essas teorias, foi possível construir uma leitura crítica e situada da realidade investigada, respeitando as particularidades e a complexidade do tema.

Dessa forma, a análise de conteúdo possibilitou captar nuances e significados implícitos nos discursos dos profissionais da educação, permitindo compreender como a heterogeneidade é percebida, enfrentada e (re)significada nas práticas pedagógicas e de gestão escolar.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem como propósito apresentar e analisar de forma detalhada os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras atuantes em escolas da rede pública dos municípios de Camaragibe e Recife. A análise desses dados buscou compreender, a partir das falas dos profissionais da educação, as percepções, desafios, estratégias e práticas relacionadas ao contexto investigado. Esse processo interpretativo foi cuidadosamente orientado pelos objetivos específicos da pesquisa, que consistem em: (1) analisar as ações das escolas no acompanhamento dos alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita; (2) Analisar, com base nas entrevistas realizadas, como as práticas pedagógicas das escolas investigadas dialogam com as diretrizes das políticas públicas e documentos oficiais voltados à alfabetização; e (3) identificar as dificuldades enfrentadas pela gestão e pelos professores no trato com a heterogeneidade das turmas. A investigação foi amparada nos aportes teóricos previamente discutidos no referencial teórico, permitindo assim uma leitura crítica e contextualizada das informações colhidas durante o trabalho de campo.

### 4. 1 Ações da escola no acompanhamento das crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.

A partir das entrevistas, observou-se que ambas as escolas reconhecem o desafio de lidar com os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que ainda não consolidaram os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Como ação estruturada para enfrentar esse cenário, ambas as escolas realizaram diagnósticos periódicos de aprendizagem em cada Bimestre ou trimestre, com o objetivo de mapear o nível de leitura e escrita dos alunos, como pode ser observado na fala da Gestora entrevistada da escola da rede de Camaragibe ao abordar sobre o diagnóstico:

Sim, a gente faz quatro diagnósticos por ano, um a cada bimestre, diagnóstico tanto de português quanto de matemática, e a gente vai classificando as crianças pelos níveis de escrita, principalmente, escrita e leitura. E durante o ano, a gente tem dois colegiados de avaliação, um no meio do ano, onde os professores já apresentam a diagnose inicial e a evolução até a metade do ano, apresentam também quais as intervenções

que eles pretendem fazer para que o aluno atinja o nível da turma até o final do ano, e agora no final do ano a gente tem o outro que mostra novamente a evolução das quatro diagnósticos e o professor expõe todas as atividades que foram feitas para a evolução do aluno e porque ele não alcançou, ainda assim, talvez ele não tenha exercícios o nível da turma.(Fragmento da entrevista realizada com a gestora de Camaragibe no ano de 2024).

Outrossim, de maneira semelhante, a coordenadora pedagógica da escola da rede municipal de Recife também compartilha, com riqueza de detalhes, como é realizado o processo de diagnóstico na instituição em que atua, enfatizando a constância e a importância desse acompanhamento ao longo de todo o ano letivo como ferramenta essencial para o planejamento pedagógico e para a promoção da aprendizagem dos alunos, como pode ser observado no fragmento abaixo:

Com certeza, não é só no início do ano letivo, a gente passa o ano todo fazendo diagnose. Por isso que eu estou falando com propriedade a questão do percentual, porque elas fazem as avaliações nas salas e repassam pra mim. E aí eu vou fazendo o consolidado do percentual por série, por turma. Vamos supor, os alunos do 2º ano, e são três 2º anos, então, quantos alunos ainda permanecem? sem o domínio da leitura e escrita. Se o aluno também já está alfabetizado? Se ele domina o letramento, né? Porque são vertentes que se entrelaçam, a escrita, leitura e letramento.(Fragmento da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica do Recife no ano de 2024).

Dessa maneira, essa utilização de diagnósticos no processo de alfabetização está alinhada à perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1984) sobre a psicogênese da língua escrita. As autoras destacam que a aquisição da leitura e da escrita não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de diferentes estágios de construção do conhecimento, nos quais a criança formula hipóteses sobre o sistema de escrita com base em suas interações com o meio. Nesse sentido, quando o professor compreende esses estágios, como os níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, ele se torna mais capaz de identificar as necessidades específicas de cada aluno e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, o diagnóstico não apenas permite um acompanhamento mais preciso do desenvolvimento da criança, mas também possibilita a aplicação de estratégias que favorecem a evolução da sua compreensão sobre o sistema de escrita, respeitando seu processo de aprendizagem e suas particularidades cognitivas.

O processo avaliativo também dialoga com Vigotski (2007) e sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que, ao identificar em que fase da alfabetização cada aluno se encontra, o professor pode intervir de maneira mais eficaz e estratégica. Isso ocorre porque a ZDP enfatiza a importância do aprendizado mediado, em que o educador, ao reconhecer as potencialidades e

dificuldades dos estudantes, pode oferecer desafios adequados e o suporte necessário para que avancem em seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação não se limita a um diagnóstico estático, mas se torna um instrumento dinâmico que orienta a prática pedagógica, promovendo a construção ativa do conhecimento por meio da interação e do estímulo adequado às necessidades individuais de cada aprendiz.

Outra estratégia adotada pelas escolas é a implementação de turmas de recomposição, destinadas especificamente aos alunos com maiores dificuldades de alfabetização. Esses estudantes são atendidos em pequenos grupos ou individualmente por professores designados, recebendo uma atenção diferenciada sem prejuízo do acompanhamento da turma regular. A gestora da escola da rede de Camaragibe, destaca como é feita esse atendimento com esses alunos da seguinte maneira:

E existe o programa de recomposição, como eu falei. Tem uma professora de manhã e uma tarde que atende somente essas crianças em horários específicos e separados por nível de escrita. Então é um atendimento bem exclusivo. Eles atendem no máximo três crianças por vez. Duas, três, às vezes é individual o atendimento, em que elas focam somente nisso (Fragmento da entrevista realizada com a gestora de Camaragibe no ano de 2024).

E a gestora da escola da rede municipal de Recife, irá destacar como é feito esse acompanhamento, da seguinte maneira:

Nós temos o Tempo de Aprender, que vai para as crianças do primeiro e segundo ano. Temos o Reconectando Aprendizagens, que é um projeto no qual, dois dias na semana, os professores dão aulas de português e matemática para o nível de cada criança, porque essas crianças são divididas através da diagnose. Então, os que estão pré-silábicos, silábicos com valor sonoro e sem valor sonoro, a gente coloca numa turma, e os que já estão silábicos, alfabéticos e alfabéticos, a gente coloca em outro, os alfabetizados, a gente coloca em outro. E aí, esses alfabetizados, a gente já vai dar um conteúdo mais arrojado, para ele avançar nos conteúdos, já que esse aluno já lê (Fragmento da entrevista realizada com a gestora do Recife no ano de 2024).

Apesar de haver a criação de turmas de recomposição e o agrupamento de acordo com os níveis de escrita propostos por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1979) é importante olhar com atenção crítica para essa prática. Ao dividir os estudantes de forma rígida em categorias como pré-silábico, silábico e alfabético, corre-se o risco de tratar esses estágios como caixas fixas, o que pode acabar rotulando as crianças e reforçando desigualdades já existentes. Leal, Sá e Silva

(2018) chamam atenção justamente para esse tipo de segmentação: mesmo quando feita com a intenção de incluir, ela pode, sem querer, aprofundar mecanismos de exclusão ao reproduzir hierarquias entre os alunos.

Se esse tipo de divisão não for acompanhada por estratégias pedagógicas reflexivas, abertas ao diálogo e à interação, pode acabar limitando as trocas entre estudantes de diferentes níveis. Isso vai contra o que propõe Vigotski (2007), que defende os chamados agrupamentos produtivos, nos quais os alunos aprendem mais justamente quando interagem com colegas que estão em outros momentos do desenvolvimento. Separar demais pode isolar justamente aqueles que mais se beneficiaram da convivência e da mediação entre pares, prejudicando o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal.

A ideia de usar os agrupamentos como parte de uma prática pedagógica planejada e com intencionalidade também aparece nas orientações do PNAIC, como apontam Leal e Lima (2015). As autoras destacam que, quando há interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento, os agrupamentos heterogêneos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem. Isso acontece, principalmente, quando são pensados a partir dos processos de construção do conhecimento, e não apenas como uma forma de organizar a turma.

Seguindo esse mesmo entendimento, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) reforçam que o sucesso dos agrupamentos produtivos depende de um planejamento cuidadoso, considerando tanto os objetivos das atividades quanto às chances de cooperação entre os estudantes. Apesar de alunos com mais domínio poderem impulsionar o aprendizado dos colegas, as autoras chamam a atenção para a importância de uma mediação bem feita por parte do professor. Sem essa mediação, corre-se o risco de os mais experientes assumirem o controle das tarefas, o que pode acabar deixando os demais pouco envolvidos e com menos oportunidades reais de aprender.

Essas reflexões mostram que os agrupamentos não devem ser vistos apenas como uma questão de organização da turma, mas como uma estratégia pedagógica pensada a partir de avaliações diagnósticas e intervenções intencionais. Quando bem planejados e integrados à rotina escolar, eles ajudam a encarar a heterogeneidade como parte fundamental do processo de alfabetização.

É de fundamental importância analisar cuidadosamente a prática docente desenvolvida em sala de aula, especialmente no contexto do acompanhamento pedagógico direcionado aos alunos que ainda não dominam plenamente as habilidades de leitura e escrita. Essa análise permite compreender não apenas os desafios enfrentados pelos educandos, mas também as estratégias e metodologias adotadas pelos professores no cotidiano escolar. Ao abordar a professora responsável pela turma do 5º ano, na Escola Municipal de Camaragibe, foi questionado de que forma eram elaboradas e implementadas as propostas de atividades voltadas para esses alunos que ainda não consolidaram os conhecimentos sobre o SEA. Em resposta, a docente compartilhou o seguinte relato:

Bastante leitura, e escuta de músicas. A gente trabalha muito com cantigas de roda, trabalha muito com vídeos, com jogos de palavras, escrita de frases, receitas, que são os gêneros textuais. Os alunos também gostam muito de história em quadrinhos. Aí a gente sempre procura diversificar os tipos, os gêneros textuais, nos quais eles gostam mais, se apropriam mais, para ter interesse na leitura (Fragmento da entrevista realizada com a professora 5º de Camaragibe no ano de 2024).

Enquanto isso, a professora do 4º ano da Rede Municipal de Ensino do Recife destaca de forma detalhada como são elaboradas e implementadas as propostas de atividades em sala de aula, explicando os objetivos pedagógicos por trás de cada escolha e a maneira como essas ações buscam atender às necessidades específicas desses alunos:

Olha, eu trago muito bingo para eles, bingo de letras, bingo de palavras. Eu trago palavras partidas para eles juntarem, trago frases partidas para eles juntarem, e também fiz pescaria de frases, e sempre trabalho em dupla, em grupo. Eu faço também a parada da leitura, todos os dias têm uma parada da leitura na sala, que é a leitura modelo minha, e depois eu peço pra que eles façam essa leitura também. Eu faço assim, menino, menina, ou então “você faz essa leitura até esse parágrafo” e “Você até esse ponto”. E aí eu vou trabalhar com eles, e dessa forma todo dia tem uma leitura da parada na sala, para que eles irem se acostumando com a questão da leitura, compreensão. Porque a interpretação já é outra coisa, e já vai na questão das inferências que a gente vai fazendo. (Fragmento da entrevista realizada com a professora, 4º ano do Recife no ano de 2025).

A análise dos relatos das professoras entrevistadas, revela um comprometimento evidente com o processo de alfabetização de alunos que ainda não consolidaram o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Em ambos os



relatos, percebe-se que os docentes reconhecem a diversidade de ritmos, interesses e modos de aprender presentes em suas turmas e buscam, por meio de estratégias variadas, respeitar essas diferenças e favorecer uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A professora do 5º ano, da rede municipal de Camaragibe, por exemplo, compartilha o uso de diferentes gêneros textuais, como cantigas de roda, histórias em quadrinhos e receitas, além de recursos audiovisuais, músicas e jogos. Essa multiplicidade de propostas apontam para uma prática que busca tornar a leitura e a escrita mais próximas do cotidiano e da cultura dos alunos, despertando seu interesse e promovendo maior sentido para o que é aprendido. A seleção de gêneros que dialogam com os gostos e experiências das crianças é uma forma concreta de realizar um ensino ajustado, que parte do que os alunos já sabem e oferece condições para que avancem em sua aprendizagem. Essa postura está alinhada à concepção de heterogeneidade como traço constitutivo da sala de aula, conforme defendem autores como Leal, Sá e Silva (2018), ao destacarem a importância de reconhecer e valorizar a diversidade como ponto de partida da ação pedagógica.

No caso da professora do 4º ano, da rede municipal do Recife, também se observa uma intencionalidade na diversificação de estratégias, com atividades como bingo de letras e palavras, pescaria de frases, leitura compartilhada e dinâmicas em dupla ou grupo. A professora destaca ainda o cuidado com a mediação pedagógica, seja por meio da leitura modelo realizada por ela, seja pela organização de turnos de leitura entre os alunos, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da compreensão e da inferência textual.

Essa prática demonstra um trabalho orientado para além da decodificação, incentivando o engajamento dos alunos na construção ativa de sentidos. A maneira como ela estrutura suas intervenções reflete os princípios da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por Vigotski (2007), que ressalta o papel das interações com o outro mais experiente como fundamentais para promover avanços na aprendizagem.

Em ambos os casos, fica evidente uma prática pedagógica que ultrapassa a simples reprodução de conteúdos: há planejamento intencional, criatividade e escuta atenta às necessidades das crianças. As falas das professoras indicam um

trabalho guiado por avaliações constantes e pela observação dos saberes já construídos pelos alunos, o que permite intervenções mais efetivas e contextualizadas. Essas práticas estão em sintonia com os pressupostos de políticas públicas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que reconhece o professor como protagonista do processo de ensino, capaz de adaptar métodos e recursos conforme o perfil de sua turma.

A partir das ações descritas no Quadro 1, é possível perceber que as escolas têm adotado, como estratégia principal, a realização de diagnósticos pedagógicos para agrupar os alunos segundo os diferentes níveis de escrita em que se encontram.

**Quadro 1 - Ações da escola no acompanhamento das crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita.**

| <b>Unidade de registro (fala)</b>                                                                                  | <b>Entrevistado (a)</b> | <b>Categoria</b>      | <b>Subcategoria</b>    | <b>Interpretação/ análise</b>                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Sim, a gente faz quatro diagnósticos por ano, um a cada                                                            | Gestora de Camaragibe   | Avaliação diagnóstica | Monitoramento contínuo | A fala destaca o uso sistemático do diagnóstico como instrumento de |
| bimestre [...] classificando as crianças pelos níveis de escrita [...] e no final do ano [...] mostra a evolução.” |                         |                       |                        | acompanhamento e base para intervenção pedagógica individualizada.  |

|                                                                                                                                                                          |                                           |                               |                                           |                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“Com certeza, não é só no início do ano letivo, a gente passa o ano todo fazendo diagnose [...] eu vou fazendo o consolidado do percentual por série, por turma.”</p> | <p>Coordenador a pedagógica do Recife</p> | <p>Avaliação diagnóstica</p>  | <p>Planejamento pedagógico</p>            | <p>A coordenadora ressalta a função estratégica do diagnóstico no planejamento escolar, permitindo decisões baseadas em dados concretos.</p>           |
| <p>“Tem uma professora de manhã e uma à tarde que atende somente essas crianças [...] no máximo três crianças por vez.”</p>                                              | <p>Gestora de Camaragibe</p>              | <p>Intervenção pedagógica</p> | <p>Recomposição por nível de escrita</p>  | <p>A fala evidencia uma ação estruturada com atendimento individualizado para enfrentar a defasagem, respeitando o nível de cada aluno.</p>            |
| <p>“Dois dias na semana, os professores dão aulas [...] para o nível de cada criança [...] divididas através da diagnose.”</p>                                           | <p>Gestora do Recife</p>                  | <p>Intervenção pedagógica</p> | <p>Turmas por estágio de aprendizagem</p> | <p>O projeto “Reconectando Aprendizagens” utiliza o diagnóstico para agrupar alunos conforme o estágio da psicogênese, otimizando as intervenções.</p> |

|                                                                                                                             |                                    |                 |                                        |                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Bastante leitura, escuta de músicas [...] vídeos, jogos de palavras, escrita de frases, receitas, história em quadrinhos.” | Professora do 5º ano de Camaragibe | Prática docente | Estratégias lúdicas e contextualizadas | A professora aposta em práticas diversificadas e com apelo cultural para despertar o interesse e promover a alfabetização. |
| “Eu trago muito bingo, pescaria de                                                                                          | Professora do 4º ano do Recife     | Prática docente | Leitura compartilhada e                | A docente adota uma metodologia                                                                                            |

|                                                                                                |  |              |                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| frases [...] leitura modelo minha [...] e depois peço pra que eles façam essa leitura também.” |  | colaborativa | ativa e repetitiva, fundamentada na mediação e na modelagem, como forma de promover fluência e compreensão leitora. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Como podemos observar, essa iniciativa de agrupamento, embora tenha a intenção de atender às demandas específicas de aprendizagem e oferecer um acompanhamento mais direcionado, pode acabar reforçando dinâmicas de exclusão dentro do ambiente escolar.

Leal, Sá e Silva (2018) alertam para os riscos dessas classificações, como a rotulação de estudantes em categorias como “fortes”, “médios” e “fracos”, o que tende a gerar estigmas e a favorecer práticas de ensino voltadas para a homogeneização, em vez de respeitar e valorizar as singularidades de cada aluno.

Ao organizar os estudantes com base apenas em seu desempenho, corre-se o risco de cristalizar desigualdades já existentes, limitando a possibilidade de avanço dos que se encontram nos níveis iniciais do processo de alfabetização.

Diante disso, torna-se fundamental repensar essas práticas sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski (2007), que propõe o ensino como processo de mediação e defende a interação entre alunos em diferentes estágios de desenvolvimento como elemento essencial para a construção conjunta do conhecimento e a promoção de aprendizagens mais significativas.

#### 4.2 Diretrizes oficiais, formação docente e os desafios da recomposição da aprendizagem

As entrevistas realizadas evidenciam que, ainda que de forma implícita, as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas dialogam com as diretrizes propostas por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos municipais e programas federais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. As ações voltadas à recomposição da aprendizagem, os agrupamentos por níveis de escrita e o foco na alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental indicam um alinhamento às metas e expectativas normativas que regem a política educacional vigente.

De acordo com a BNCC (2017), embora a criança, desde o nascimento e durante a Educação Infantil, esteja imersa em diversas práticas letradas, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos, que se concentra a expectativa de que ela se alfabetize. Essa orientação estabelece uma temporalidade esperada para a consolidação do sistema de escrita, colocando sobre os sistemas de ensino e os profissionais da educação a responsabilidade por garantir esse direito no tempo previsto. O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), por sua vez, amplia esse prazo até o final do 3º ano, por meio da Meta 5, reconhecendo a diversidade de ritmos de aprendizagem e as desigualdades que marcam o percurso escolar de muitas crianças. Essa expectativa normativa foi refletida nas entrevistas. A gestora de uma das escolas da Rede Municipal de Recife afirmou:

Nós temos o Tempo de Aprender, que vai para as crianças do primeiro e segundo ano. Temos o Reconectando Aprendizagens, que é um projeto no qual, dois dias na semana, os professores dão aulas de português e matemática para o nível de cada criança, porque essas crianças são divididas através da diagnose (Fragmento da entrevista realizada com a gestora do Recife no ano de 2024).

Essa prática se conecta diretamente à proposta da BNCC (2017, p. 17) no

sentido de respeitar os diferentes níveis de aprendizagem e promover intervenções específicas. Como discutido por Leal, Sá e Silva (2018), é essencial que as políticas públicas considerem a heterogeneidade das turmas, podendo, assim, evitar os mecanismos de exclusão.

A efetivação das políticas também se apoia na constante formação dos professores. Em consonância com os programas governamentais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a gestora da escola da Rede Municipal de Camaragibe relata:

Os professores da rede têm formação, inclusive os de recomposição e AEE, têm formação mensal com o pessoal técnico da educação de Camaragibe ou com o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que é um programa da Rede do Estado de Pernambuco. Então, tem essas formações justamente para alinhar isso e fora essas formações mensais, e também temos uma reunião mensal, que é um momento de planejamento, onde a gente tem, uma vez por mês, também, um encontro de professores para fazer esse alinhamento entre os pares (Fragmento da entrevista realizada com a gestora de Camaragibe no ano de 2024).

A fala da gestora revela uma concepção de formação continuada estreitamente vinculada ao dia a dia da prática docente, integrando momentos de reflexão, planejamento coletivo e alinhamento de estratégias entre os professores. Essa dinâmica está em sintonia com o que defende Libâneo (2004), ao compreender a formação continuada como uma continuidade da formação inicial, desenvolvida no próprio ambiente de trabalho. Para o autor, mais do que um processo de aperfeiçoamento técnico, trata-se de uma experiência que contribui para o crescimento cultural e profissional dos docentes, indo além das demandas imediatas da sala de aula.

Um aspecto importante que emerge nas entrevistas é a valorização das formações continuadas e do acompanhamento técnico. Segundo a Gestora da Escola de Camaragibe:

Eles têm a formação da rede. Na escola, sempre que a gente pode, eu tenho um projeto que é Educação em Família, que é do Governo Federal, e todo ano sempre eu coloco, como que seja, uma formação pra eles. Temos diversos e tudo o que vem a atender é a demanda. A rede, e a gente na escola sempre que pode, aproveitando todos os momentos na escola para conversar, para trazer pessoas também que possam contribuir. A rede também oferece vários cursos online. O próprio Governo Federal também oferece para suprir essa necessidade (Fragmento da entrevista realizada com a gestora do Recife no ano de 2024).

Esse trecho da entrevista evidencia que, quando há políticas públicas estruturadas e formação contínua, é possível promover avanços significativos na

aprendizagem dos alunos. Demonstra também como os acompanhamentos sistemáticos e a escuta sensível da equipe técnica podem contribuir diretamente para a superação das defasagens.

Neste mesmo sentido, as escolas relataram a organização de grupos pedagógicos por níveis de desenvolvimento. A gestora da escola do Recife compartilhou: “Então, os que estão pré-silábicos, silábicos com valor sonoro e sem valor sonoro, a gente coloca numa turma, e os que já estão silábicos, alfabéticos e alfabéticos, a gente coloca em outro, os alfabetizados, a gente coloca em outro.” Essa forma de organizar as turmas de recomposição, a partir dos níveis de escrita, como “pré-silábico”, “silábico com valor sonoro”, “sem valor sonoro” e “alfabético”, pode parecer, à primeira vista, uma solução eficiente para atender às diferentes necessidades dos alunos em processo de alfabetização. No entanto, essa estratégia precisa ser analisada com cautela, sobretudo quando os agrupamentos se tornam fixos e pouco flexíveis, pois correm o risco de cristalizar expectativas e limitar o avanço dos estudantes. No entanto, quando esses agrupamentos se tornam fixos e pouco flexíveis, acabam reforçando uma lógica classificatória que limita o avanço dos estudantes, cristalizando expectativas sobre suas capacidades. Vigotski (2007), ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destaca que o aprendizado ocorre por meio da interação com o outro, especialmente com quem já domina conhecimentos mais elaborados. Nesse sentido, a separação excessiva entre os grupos pode restringir trocas fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ainda que essa organização se baseie no reconhecimento dos diferentes estágios da construção do conhecimento sobre a escrita, é preciso cautela em sua aplicação. Ferreiro e Teberosky (1984) apontam que as crianças constroem hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de maneira ativa e progressiva. Compreender esses níveis, como o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético, é importante para conhecer o percurso de cada aluno, mas esses estágios não devem ser utilizados como critério fixo para a formação de turmas. O papel do professor é justamente identificar essas etapas para planejar intervenções que estimulem e desafiem as hipóteses das crianças, promovendo avanços reais em sua aprendizagem. Por isso, a recomposição deve ser pensada como uma estratégia transitória e flexível, que permita tanto um acompanhamento mais próximo quanto a convivência em grupos heterogêneos,

favorecendo a aprendizagem por meio da mediação e da interação entre os pares.

É necessário também explicitar que, embora haja esforço por parte das escolas, para seguir as orientações dos documentos oficiais voltadas para a alfabetização, ainda enfrentam muitos desafios. A heterogeneidade das turmas, associada à ausência de um suporte mais robusto por parte do Estado, torna difícil a efetivação das metas previstas. Como afirmou a professora da escola da rede de Camaragibe, ao ser questionada no que poderia ser feito para melhorar o acompanhamento com essas crianças que chegam ao 4º e 5º ano sem o domínio da leitura e da escrita: “Uma política pública mais responsável, e que também pudesse apoiar o professor na sala de aula, visando, desenvolver um grupo que é a base de uma sociedade”. (fragmento da entrevista com a professora....).

Além disso, um ponto recorrente nas entrevistas foi a falta de apoio familiar, especialmente em relação ao acompanhamento das atividades escolares. Segundo a gestora da escola da Rede Camaragibe:

Então precisa de um compromisso muito grande dos pais para mandarem esses meninos para escola. Estou cheio de gente aqui de técnico, recebi várias demandas de faltas, é uma coisa muito séria. Porque o pessoal não tem compromisso de mandar os meninos todos os dias para a escola. Então a gente manda para os Projeto Voltei, conselho tutelar, estão me vendo para correr atrás e trazer esse menino para a escola. Então essas faltas também quebram muito, atrapalham muito, porque existe uma sequência didática, porque se o professor preparou algo pra hoje, que o conteúdo posterior vai precisar dessa compreensão hoje, aí o menino vem hoje e não vem amanhã. E tem meninos que faltam com muita frequência, e isso é que tem atrapalhado também o nosso trabalho (Fragmento da entrevista realizada com a gestora de Camaragibe no ano de 2024).

Essa problemática não se restringe a uma única instituição de ensino, mas reflete uma realidade mais abrangente, que atinge diversas escolas da rede pública de ensino e segundo a professora do 4º ano da escola da rede municipal de Camaragibe diz que:

A escola vai ajudar, vai dar os mecanismos para que ele se desenvolva, mas parte muito também da família o incentivo à leitura e estudo. Por mais que eles passem mais tempo aqui, é importante ter um momento como pai para fazer uma atividade, para tirar uma dúvida. E geralmente, às vezes, não sei assim, estou te falando de forma geral, e o que acontece muito é isso, a falta de apoio familiar. (Fragmento da entrevista realizada com a professora do 4º ano de Camaragibe).

Esses depoimentos ressaltam que o desafio da alfabetização vai além das práticas pedagógicas escolares, envolvendo também fatores sociais e familiares que



impactam diretamente no desenvolvimento das crianças. A alta taxa de faltas, o pouco envolvimento familiar e a ausência de uma rede de apoio articulada com a escola interferem diretamente no percurso de aprendizagem, comprometendo a efetividade dos programas e ações planejadas. Como destacam Leal, Sá e Silva (2018), compreender a complexidade da alfabetização exige reconhecer que as dificuldades dos alunos são, muitas vezes, atravessadas por questões sociais mais amplas que extrapolam o espaço da sala de aula. Nesse contexto, a atuação das políticas públicas precisa ser articulada com ações intersetoriais que envolvam a comunidade, promovam o fortalecimento do vínculo escola-família e ofereçam suporte efetivo às escolas em territórios vulneráveis.

A análise das entrevistas mostra que há esforço coletivo das gestoras e professoras para tornar o processo mais eficaz, com o uso de diagnósticos, formações e projetos pedagógicos. No entanto, como ressaltado por Patto (1987), os problemas de aprendizagem não devem ser atribuídos apenas aos indivíduos, mas sim analisados como reflexos de um sistema educacional que, muitas vezes, ainda falha em oferecer igualdade de condições para todos.

#### 4.3 Dificuldades da gestão escolar e dos professores no acompanhamento das crianças que não dominam o SEA

Ao analisar as entrevistas com gestoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das redes municipais de Camaragibe e Recife, ficou claro que acompanhar de perto as crianças com dificuldades no domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) não é uma tarefa simples. Esse processo é atravessado por diversos desafios, desde questões estruturais até aspectos socioculturais e pedagógicos, que acabam impactando de forma significativa o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Um dos aspectos mais recorrentes mencionados pelas entrevistadas diz respeito aos efeitos da pandemia da COVID-19, especialmente em relação à política de aprovação automática adotada durante esse período. A gestora da escola de Camaragibe descreve que:

Bom, como a gente passou pela pandemia, passamos praticamente três anos, acho que foram três anos mesmo, completos, com a lei que acobertava a aprovação compulsória. [...] Então, eles foram aprovados compulsoriamente, independentemente do seu desenvolvimento (Fragmento da entrevista realizada com a gestora de Camaragibe no ano de 2024).

Essa fala revela como a pandemia aprofundou um problema que já vinha se formando há algum tempo: o avanço de estudantes para os anos seguintes sem que tivessem consolidado habilidades básicas de leitura e escrita. Como nos lembra Patto (1987), o fracasso escolar não deve ser visto como responsabilidade individual do aluno, mas como reflexo de um sistema educacional que, muitas vezes, não garante condições iguais para todos aprenderem. A aprovação automática, ainda que compreensível diante de uma situação emergencial como a da pandemia, acabou, infelizmente, ampliando as desigualdades dentro da própria sala de aula.

A coordenadora pedagógica complementa essa percepção ao afirmar: "A gente associa muito à questão das faltas da criança [...] e a gente associa também à questão de incentivo da família, cognitivo também da própria criança." Dessa maneira, Leal, Sá e Silva (2018) lembram que a diversidade cultural, social e econômica dos alunos deve ser vista como ponto de partida para a ação pedagógica, e não como um obstáculo. No entanto, quando a escola precisa atuar sozinha, sem o apoio das famílias ou de políticas públicas articuladas, o risco é que o fracasso escolar, especialmente entre os estudantes em situação de maior vulnerabilidade, acabe sendo encarado como algo natural e inevitável.

Quando se trata da organização do trabalho pedagógico, percebe-se que o tempo e os recursos dedicados ao planejamento e ao acompanhamento das aprendizagens ainda são bastante limitados. A gestora da escola em Recife compartilha o quanto se sente sobrecarregada diante das inúmeras demandas que envolvem a gestão escolar:

Mas a gente tem uma demanda muito grande, tem o financeiro, tem o administrativo. [...] eu fico levando, trazendo, então o tempo que eu estou em casa também eu vou adiantando as coisas. [...] Então é muito importante acompanhar os planejamentos, acompanhar o professor na execução, ajudar no que for preciso, no caso o professor e o aluno, e passar, que ela (coordenadora) é uma ponte pra mim também (Fragmento da entrevista realizada com a gestora do Recife no ano de 2024).

Essa fala revela de forma clara a sobrecarga de funções enfrentadas pela gestão escolar, especialmente por diretores(as) e gestores(as) pedagógicos(as), que precisam dividir seu tempo entre as demandas administrativas, financeiras e pedagógicas. A gestora expressa o acúmulo de responsabilidades que extrapolam a jornada de trabalho formal, revelando que leva documentos para casa a fim de adiantar tarefas, um reflexo do esvaziamento de tempo para o acompanhamento pedagógico sistemático e do pouco apoio institucional disponível.

A menção ao papel da coordenadora pedagógica como "ponte" reforça o papel central da coordenação como elo entre gestão, professores e alunos, especialmente no acompanhamento das ações em sala de aula e no suporte ao planejamento. Essa relação está alinhada com o que Leal, Sá e Silva (2018) defendem: a importância de uma atuação articulada entre os diferentes atores da escola, que favoreça práticas formativas sustentadas e que reconheça as singularidades das turmas.

Essa dificuldade em conciliar as tarefas administrativas com as demandas pedagógicas pode acabar impactando a qualidade do acompanhamento às práticas docentes. E ainda na escola da rede do Recife, a coordenadora pedagógica relata o esforço para ultrapassar essa problemática da seguinte maneira: "Eu procuro sempre estar lendo [...] dou sugestões de ações que eles podem fazer [...] A gente não faz [planejamento] de forma coletiva, eu sento com os professores num horário de aula atividade."

A fala da coordenadora pedagógica revela seu empenho em se manter atualizada por meio de leituras e estudos, além de sua dedicação em orientar os professores, mesmo que em breves momentos, como durante os horários de aula-atividade. Essa postura demonstra um forte compromisso com a formação da equipe e com o acompanhamento do trabalho docente, o que contribui de forma significativa para enfrentar os desafios da aprendizagem.

Seu cuidado em oferecer um atendimento individualizado também mostra sensibilidade às necessidades de cada professor, permitindo intervenções mais precisas e ajustadas à realidade de cada um. Como destaca Zabala (1998), a qualidade do ensino está diretamente ligada à capacidade do professor de adaptar suas propostas pedagógicas, a fim de atender as demandas reais de seus alunos.

Nesse contexto, o apoio pedagógico oferecido pela coordenadora, ainda que de maneira personalizada, configura-se como uma mediação valiosa e colaborativa, que fortalece a atuação dos professores em cenários marcados pela heterogeneidade de conhecimento.

Por outro lado a professora do 4º ano da escola de Recife compartilha as dificuldades em atender às diferentes demandas dos alunos, evidenciando os limites do trabalho individual em contextos de grande heterogeneidade: “Fica muito difícil a gente dar uma atenção especializada para cada caso. Mas, a gente procura puxar

mais para aqueles que têm mais dificuldades em aprender.” Ela também destaca a ausência de apoio familiar como fator agravante: “A principal dificuldade é a leitura, principalmente, que tem que vir em primeiro lugar [...] falta de uma ajuda, uma parceria com alguém da família para também ajudar, e que a gente não encontra essa parceria. É muito difícil.” Os relatos das professoras mostram o quanto é urgente repensar a forma como a escola e o ensino estão organizados. Segundo a teoria de Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece por meio da mediação, e a aprendizagem só ganha sentido quando há uma interação social de qualidade entre professor e aluno. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor tenha o apoio da instituição e tempo suficiente para planejar e realizar intervenções intencionais, pensadas de acordo com as necessidades de seus estudantes.

Dessa forma, a análise das entrevistas permite compreender que as dificuldades enfrentadas pelas escolas no acompanhamento das crianças com defasagem em leitura e escrita vão muito além da sala de aula. Elas estão profundamente enraizadas em condições estruturais, históricas e sociais que limitam a capacidade das instituições escolares de agir de maneira preventiva, integrada e eficaz.

O que se evidencia nas falas dos profissionais da educação é o retrato de um cotidiano escolar marcado pela luta constante contra a sobrecarga de funções, a escassez de tempo, a insuficiência de recursos e a solidão diante de desafios complexos.

Ainda assim, em meio às dificuldades, emergem também gestos de resistência, compromisso e dedicação, como o esforço de professores que adaptam

suas práticas para acolher os alunos que não acompanham o ritmo da turma, ou o empenho de coordenadoras que, mesmo sem condições ideais, buscam apoiar individualmente cada docente.

No entanto, essas ações, embora importantes, não são suficientes quando não estão sustentadas por políticas públicas de formação continuada, por uma garantia de espaços institucionais de planejamento e reflexão coletiva, e por uma articulação real com as famílias e com outros setores sociais. O distanciamento da escola em relação à comunidade a que serve configura um cenário de fragilidade institucional que compromete diretamente o direito de cada criança à alfabetização plena.

Assim, mais do que diagnosticar um problema, esta análise revela a urgência de um olhar sensível e comprometido por parte do poder público, das redes de ensino e da sociedade. Garantir o direito de aprender a ler e escrever não pode ser responsabilidade apenas da escola ou do professor. É um dever coletivo, que exige investimento, escuta, apoio e, sobretudo, o reconhecimento de que cada criança que permanece à margem do processo de alfabetização representa um alerta sobre os limites e as possibilidades da educação que estamos construindo.

No quadro 2, sistematizam-se as principais dificuldades relatadas pelas gestoras e professores do 4º e 5º quanto ao acompanhamento em relação às dificuldades de aprendizagem em relação ao SEA

**Quadro 2- Análise de conteúdo das entrevistas sobre as dificuldades da gestão escolar e dos professores no acompanhamento das crianças em relação às dificuldades de aprendizagem em relação ao SEA**

| <b>Unidade de registro/fala</b>                                                   | <b>Entrevistado (a)</b> | <b>Categoria</b>     | <b>Subcategoria</b>  | <b>Interpretação/análise</b>                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| “Eles foram aprovados compulsoriamente, independentemente do seu desenvolvimento” | Gestora de Camaragibe   | Impactos da pandemia | Aprovação automática | A fala evidencia como a política de aprovação compulsória agravou a defasagem no |

|                                                                                                                                                                                            |                              |                        |                                                      |                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                            |                              |                        |                                                      | SEA, revelando um avanço escolar sem a devida consolidação de habilidades básicas. A pandemia aprofundou desigualdades já existentes.                                                      |
| “O pessoal não tem compromisso de mandar os meninos todos os dias para a escola. [...] tem meninos que faltam com muita frequência, e isso é que tem atrapalhado também o nosso trabalho.” | Gestora do Recife            | Dificuldades externas  | Frequência escolar irregular                         | A fala aponta para a frequência irregular dos alunos e o distanciamento das famílias, o que compromete a continuidade da aprendizagem e evidencia a fragilidade do vínculo escola-família. |
| “A escola vai ajudar, vai dar os mecanismos para que ele se desenvolva, mas parte muito também da família o incentivo à                                                                    | Professora 4º ano Camaragibe | relação escola/família | Falta de apoio familiar no processo de alfabetização | A fala evidencia a compreensão da professora de que o processo de alfabetização é compartilhado entre escola                                                                               |

|                                                                                                                                                                                                                                                               |                          |                       |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>leitura e estudo. [...] E o que acontece muito é isso, a falta de apoio familiar.”</p>                                                                                                                                                                     |                          |                       |                                      | <p>e família. A ausência de apoio familiar é apontada como um entrave significativo, especialmente no incentivo à leitura e ao estudo, refletindo o impacto das condições sociais e culturais no desenvolvimento dos alunos.</p>                                     |
| <p>“Mas a gente tem uma demanda muito grande, tem o financeiro, tem o administrativo. [...] eu fico levando, trazendo, então o tempo que eu estou em casa também eu vou adiantando as coisas. [...] Então é muito importante acompanhar os planejamentos,</p> | <p>Gestora do Recife</p> | <p>Gestão escolar</p> | <p>Sobrecarga e apoio pedagógico</p> | <p>A fala evidencia a sobrecarga da gestora, que acumula funções administrativas e pedagógicas, extrapolando o tempo de trabalho. Mostra também a importância da coordenação pedagógica como elo entre a gestão e os docentes, para fazer assim então a ponte de</p> |

|                                                                                                                                                                                                      |                                   |                        |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| acompanhar o professor na execução, ajudar no que for preciso, no caso o professor e o aluno a passar que ela (a coordenadora) é uma ponte para mim também”                                          |                                   |                        |                                    | apoio para ajudar na administração, garantindo o funcionamento da instituição.                                                                                                                                                                                                                                    |
| “Eu procuro sempre estar lendo [...] dou sugestões de ações que eles podem fazer [...] A gente não faz [planejamento] de forma coletiva, eu sento com os professores num horário de aula atividade.” | Coordenadora pedagógica do Recife | Coordenação pedagógica | Apoio individualizado ao professor | Esta declaração evidencia seu esforço contínuo em buscar atualização por meio de leituras e estudos, bem como sua disposição em apoiar os professores, ainda que de maneira pontual nos momentos de aula-atividade. Sua atuação demonstra comprometimento com o desenvolvimento da equipe docente e sensibilidade |



|  |  |  |  |                                              |
|--|--|--|--|----------------------------------------------|
|  |  |  |  | e às demandas individuais de cada professor. |
|--|--|--|--|----------------------------------------------|

O Quadro 2 evidencia que a atuação da gestão e da coordenação pedagógica tem se concentrado em oferecer apoio técnico e acompanhar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização. As falas das entrevistadas demonstram uma preocupação genuína com o avanço dos estudantes e um esforço em buscar estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, percebe-se que essas ações, apesar de bem-intencionadas, costumam ocorrer de forma pontual, muitas vezes impulsionadas por demandas imediatas e pela disponibilidade da equipe, o que compromete sua consolidação como uma política interna contínua.

No que se refere à dimensão formativa, observa-se uma tendência de atuação voltada mais à orientação individualizada dos docentes do que à criação de espaços sistemáticos de reflexão coletiva. A ausência de uma rotina institucionalizada de formação dificulta que os professores tenham tempo e condições para revisar e aprimorar suas práticas. Libâneo (2004) argumenta que a formação continuada deve fazer parte da própria dinâmica do trabalho docente, inserida no cotidiano da escola como um processo coletivo e reflexivo — e não restrita a ações esporádicas.

Outro ponto que se destaca nas entrevistas é a sobrecarga da coordenação pedagógica com tarefas administrativas, o que limita seu tempo para escutar as necessidades dos professores e realizar uma mediação pedagógica com intencionalidade. Esse cenário reforça a necessidade de repensar o papel da coordenação como elo articulador entre os sujeitos da escola e o projeto pedagógico, alinhado aos princípios de uma gestão democrática e participativa.

Por fim, é importante considerar que a heterogeneidade das turmas — aspecto central neste estudo — demanda uma ação pedagógica planejada, coletiva e ancorada na compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos. Como destaca Vigotski (2007), o desenvolvimento se dá na interação entre os sujeitos, sendo essencial que o trabalho pedagógico promova a construção de zonas de desenvolvimento proximal. Para isso, cabe à gestão e à coordenação não apenas acompanhar o processo educativo, mas também criar ambientes formativos que

estimulem o compartilhamento, a análise e o aperfeiçoamento colaborativo das práticas docentes.

## **5 CONCLUSÃO**

Este estudo teve como objetivo compreender os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas por escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Recife diante da presença de alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental que ainda não dominaram o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A investigação, fundamentada em entrevistas com professoras, coordenadoras e gestoras escolares, permitiu identificar como a heterogeneidade se expressa nas salas de aula e de que forma as instituições vêm respondendo a essa complexidade.

Os resultados obtidos evidenciam que, embora exista um reconhecimento por parte dos profissionais da educação sobre as diferenças nos ritmos e formas de aprendizagem dos alunos, muitas das ações pedagógicas ainda se apoiam em práticas classificatórias e excludentes, como a separação por níveis de escrita. Tais medidas, mesmo que bem-intencionadas, podem reforçar desigualdades educacionais, como discutem autores como Leal, Sá e Silva (2018), revelando a necessidade de ressignificação das práticas escolares frente à diversidade.

Entre as principais conquistas do estudo, destaca-se o mapeamento de esforços concretos das equipes gestoras e coordenadoras em acompanhar o processo de alfabetização e apoiar os professores. Também se destaca a identificação das principais barreiras enfrentadas pelas escolas, como a ausência de formação continuada voltada à heterogeneidade e a insuficiência de recursos humanos e materiais. Esses elementos dificultam a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

A análise dos dados evidenciou, ainda, uma lacuna significativa entre as diretrizes oficiais, como a BNCC e o PNE, e a prática cotidiana das escolas. Embora haja esforço por parte das instituições escolares para seguir as orientações desses documentos no campo da alfabetização, esse processo esbarra em desafios concretos, como a heterogeneidade das turmas e a carência de um suporte mais

robusto por parte do Estado.

A contribuição deste estudo para a formação docente reside, sobretudo, na ampliação do debate sobre o enfrentamento da heterogeneidade nas etapas finais do ciclo de alfabetização. Ao iluminar desafios concretos enfrentados pelas escolas e propor reflexões críticas sobre as estratégias adotadas, a pesquisa oferece subsídios importantes para a construção de propostas formativas mais contextualizadas, alinhadas às necessidades reais dos professores e de seus estudantes.

Por fim, os achados desta investigação podem inspirar novas pesquisas que aprofundem o tema da alfabetização em contextos de vulnerabilidade e diversidade, bem como análises sobre o papel da formação docente e da gestão escolar no enfrentamento das desigualdades educacionais. Como aponta Vigotski (2007), é por meio da interação social e da mediação pedagógica que o sujeito se desenvolve. Assim, cabe à escola, enquanto espaço de transformação, assumir a responsabilidade de construir caminhos pedagógicos que acolham, respeitem e promovam o aprendizado de todos.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENSTEIN, Brasil. **Estrutura social, linguagem e aprendizagem**. In: PATTO, M.H. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

BOTO, C. **Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade – as Diretrizes Curriculares**

**Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização: caderno 01.** Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07.** Brasília: MEC, SEB, 2012. 23 p.

BROOKS, Charlotte. K. **Some approaches to teaching English as a second language.** In: WEBSTER. M.H. (Org.). *The disadvantaged learner* England. San Francisco: Candler, 1966.

CARRAHER, Terezinha N. **Sociedade e inteligência.** São Paulo: Cortez, 1989.

CHOMSKY, Carol. **Reading, writing, and phonology.** *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, p. 287-309, 1970.

CRESWELL, JW Design de pesquisa: **abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos.** 4ª ed. SAGE Publications, 2014.

DAVID-MÉNARD, Monique. **Psicanálise e filosofia após Lacan.** In: SAFATLE, Vladimir (org.). *Um limite tenso: Lacan entre a filosofia e a psicanálise.* São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999. 102 p v.2.

FREIRE, P. **O processo da alfabetização política: uma introdução.** In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, AC **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.** Agência de Notícias IBGE, 07 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2016. 185 p. il.

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: Atena Editora, 2023.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo: Boitempo, p. 27-28, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PATTO, Maria Helena S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

PERÉZ, Francisco Carvajal & GARCIA, Joaquín Ramos (orgs). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever? Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

READ, Charles. **Pre-school children's knowledge of English phonology**. Harvard Educational Review , v. 41, n. 1, p. 1-34, 1971.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

WELLS, Gordon. **Styles of interaction and opportunities for learning**. In: CASHDAN, A. (Org.). Literacy, teaching and learning language skills. Oxford: Blackwells, 1986.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

### Apêndice - Roteiro de entrevista com a gestão e professores

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO

Nome:

Formação Acadêmica:

Função:

Tempo de experiência como gestor ou coordenador pedagógico:

#### 1. Perfil Institucional

1.2 Poderia nos contar um pouco sobre o perfil da escola em relação ao número de crianças, turmas e contexto socioeconômico da comunidade atendida?

#### 2 Contexto de Alfabetização

2.1 Quantas crianças, aproximadamente, no 4º e 5º ano ainda apresentam dificuldades significativas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita?

2.2 No seu olhar, quais as principais causas para essas crianças chegarem ao 4º e 5º ano sem o domínio da leitura e escrita?

#### 3. Diagnóstico e Intervenção

3.1 A escola realiza algum tipo de diagnóstico no início do ano letivo para identificar o nível de alfabetização das crianças? Se sim, como é feito esse processo? Qual o objetivo deste diagnóstico? É feito algum tipo de acompanhamento com essas crianças que ainda não consolidaram os conhecimentos sobre o SEA?

#### 4 Papel do Coordenador Pedagógico

4.1 Qual é o papel do coordenador pedagógico no apoio aos professores que lidam com as turmas com heterogeneidade de conhecimento em relação ao SEA, ou seja, com defasagem em relação a aprendizagem da de leitura e da escrita?

4.2 Há reuniões de formação continuada ou planejamento coletivo com os professores para discutir estratégias e soluções para esses desafios?

## 5. Recursos e Apoio Institucional

5.1 Quais os recursos a escola disponibiliza para auxiliar no processo de alfabetização das crianças que estão com dificuldades? (Material didático, tecnologias, projetos etc.)

5.2 A escola conta com o apoio de outros profissionais, como psicopedagogos, psicólogos, ou fonoaudiólogos? Se sim, como é feita essa colaboração?

5.3 Existem políticas ou orientações da Secretaria de Educação que direcionam o trabalho com as crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita?

## 6. Formação Continuada

6.1 Como é realizada a formação continuada dos professores da escola para lidar com as dificuldades de alfabetização?

6.2 Você acredita que os professores têm recebido a formação necessária para atender as demandas de uma turma com níveis variados de domínio da leitura e escrita?

7.2 Como você avalia a questão do tempo e da quantidade das crianças nas turmas para o atendimento adequado desses casos?

## 8 Expectativas e Melhoria

8.1 Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o nível de leitura e escrita das crianças dos últimos anos do ensino fundamental (anos iniciais)?

8.2 Existe alguma iniciativa em andamento ou que está sendo planejada para intensificar o apoio às crianças com dificuldades de leitura e de escrita?

## 9 Reflexão Final

9.1 Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre a experiência da escola com o processo de alfabetização das crianças que chegam ao 4º e 5º ano sem o domínio completo de leitura e escrita?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

### 1. Perfil do Entrevistado

Nome:

Formação Acadêmica:

Tempo de experiência como professor(a):

Experiência com turmas do 4º e 5º ano:

### 1 Caracterização da turma

1.1 Você considera sua turma heterogênea?

### 2 conceito

2.1 Para você, o que é heterogeneidade?

### 3 domínio SEA

3.1 Quantas crianças da sua turma ainda não consolidaram os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

### 4 Organização da turma

4.1 Como é que você organiza a rotina diária da sua turma contemplando essa heterogeneidade de conhecimento sobre a leitura e a escrita?

4. 2 Você trabalha de forma coletiva ou faz agrupamentos com as crianças? Se agrupa, utiliza algum critério para organização das crianças?

### 5 Dificuldades

5.1 Quais as principais dificuldades que você enfrenta em sala de aula em relação ao trabalho com a heterogeneidade?

5.2 Quais são as principais dificuldades apresentadas por esses alunos em relação à leitura e escrita?



## 6 Planejamento de atividades

6.1 No seu planejamento você considera essa heterogeneidade de conhecimento sobre a consolidação dos conhecimentos sobre o SEA? Como você procura favorecer o trabalho com turmas heterogêneas?

## 7 Possíveis fatores

7.1 Na sua opinião, quais fatores contribuem para que esses alunos cheguem ao 4º e 5º ano sem o domínio pleno da leitura e da escrita?

## 8 Acompanhamento e planejamento de atividades

8.1 Há algum tipo de acompanhamento específico para as crianças que chegam ao 4º e 5º ano e ainda não consolidaram os conhecimentos sobre o SEA?

8.2 Quais propostas de atividades você utiliza para ajudar as crianças que têm dificuldades em leitura e escrita?

## 9. Considerações

9.1 O que você acredita que poderia ser feito para melhorar o acompanhamento das crianças em relação à aprendizagem da Leitura e da Escrita?