



**UFRPE**

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

**RENATA DA SILVA LEITE**

**PRÁTICAS DE LEITURA E O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE:  
OS SABERES E FAZERES DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**RECIFE  
2025**

**RENATA DA SILVA LEITE**

**PRÁTICAS DE LEITURA E O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE:  
OS SABERES E FAZERES DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sirlene Barbosa de Souza.

**RECIFE**

**2025**

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

L533p Leite, Renata da Silva  
Práticas de leitura e o tratamento da heterogeneidade: os  
saberes e fazeres de uma professora dos anos iniciais do ensino  
fundamental / Renata da Silva Leite. – 2025.  
112 f. : il.

Orientadora: Sirlene Barbosa de Souza.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)  
– Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de  
Educação, Recife, BR-PE, 2025  
Inclui bibliografia, anexo(s) e apêndice(s).

1. Educação – Estudo e ensino 2. Alfabetização 3. Letramento  
4. Leitura – Estudo e ensino 5. Prática de ensino 6. Ensino  
fundamental 7. Ensino – Metodologia 8. Heterogeneidade I. Souza,  
Sirlene Barbosa de, orient. II. Título

CDD 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

RENATA DA SILVA LEITE

### PRÁTICAS DE LEITURA E O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE: OS SABERES E FAZERES DE UMA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data da Defesa: 16 / 07 / 2025

Horário: 09:30 horas

Local: GOOGLE MEET

Banca Examinadora:

Dra. Sirlene Barbosa de Souza

---

Prof.<sup>a</sup> Orientador(a)

Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira

---

Prof.<sup>a</sup> Examinador(a) Interno(a)

Dra. Andréa Tereza Brito Ferreira

---

Prof.<sup>a</sup> Examinador(a) Externo(a)

Resultado:  Aprovada

Reprovada

Dedico esse trabalho e toda trajetória até aqui percorrida à minha mãe Dona Sebastiana (in memoriam) e ao meu Tio Nido!

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus e a Nossa Senhora da Conceição, que me guiaram e ampararam em todos os momentos, não apenas durante a elaboração desta pesquisa, mas ao longo de todo o curso.

Agradeço, ainda, à minha mãe, Dona Sebastiana, que, mesmo não estando mais entre nós, foi uma das maiores inspirações para minha escolha em atuar na área da educação. Mulher sertaneja, analfabeta, mãe de seis filhos, que desbravou o mundo e transcendeu barreiras para nos criar e nos preparar para a vida. Minha mãe foi funcionária da UFRPE, atuou em diferentes cargos até conseguir se aposentar, mas nunca conseguiu sair da condição de analfabetismo. Mesmo sendo sempre muito destemida e possuindo alto grau de letramento, era notório que a falta de domínio da língua escrita tirou dela a oportunidade de alçar voos mais altos.

A condição da minha Mãe despertou em mim o interesse pelo ensinar. Não para ensinar a ela, pois a mesma afirmava não ter mais cabeça nem interesse. E era muito firme e decidida! Mas me interessei por ensinar outras pessoas! Mesmo sem compreender ou concordar com minhas escolhas, minha Mãe sempre apoiou e ofereceu suporte nos momentos em que mais precisei. Sua força, personalidade e trajetória continuam a me inspirar todos os dias. A mulher forte, transgressora e destemida que ela foi me motiva a levantar a cada manhã e a seguir escrevendo a história de mulheres fortes, resilientes e persistentes em nossa família.

Nesse mesmo caminho de gratidão e inspiração, não posso deixar de citar minha irmã a quem carinhosamente chamo Baba. Minha irmã é um exemplo de mulher, mãe e também de professora. Indo contra várias barreiras, ingressou na graduação após os trinta anos. Concluiu o curso a muitas custas, e ao longo desse tempo eu pude vê-la desenvolver projetos incríveis, o que me inspirou muito. Sou profundamente grata pelos seus incentivos, pelos cafés e pelas reflexões enriquecedoras sobre as diferentes temáticas no campo da educação que partilhamos nos últimos anos. Uma pedagoga que admiro profundamente!

Sou grata também ao meu irmão a quem chamo carinhosamente de Titio, pelo carinho, pela presença e por nunca soltar minha mão! Por vibrar com cada mínima vitória minha, ou melhor, nossa! Sem dúvidas, cada passo meu tem muito dele!

Expresso minha gratidão ainda ao meu padrinho Rivaldo, por sua presença, suporte e apoio. À minha cunhada Eli gratidão por todo acolhimento durante esse período de estudo e escrita. À Dona Jaci e Seu Ivelto, que são, para mim, pai e mãe de consideração agradeço por toda compreensão, carinho e apoio de sempre. Esses se apresentam na minha vida como reflexo do cuidado e carinho de Deus comigo, me apoiam e torcem por mim em cada circunstância, mas ao mesmo tempo estão sempre prontos para puxarem minha orelha quando necessário!

Agradeço, de forma especial, direta e pontual às amigas Vitória, Jéssyka e Éllida, grandes presentes que a faculdade me trouxe. Amigas que se tornaram irmãs e que estiveram comigo ao longo de toda a jornada acadêmica, compartilhando trabalhos, pesquisas, congressos, sorrisos, cafés e, claro, muitos desafios! Obrigada, queridas, pela linda trajetória que trilhamos juntas! Obrigada pelas contribuições nessa pesquisa, pela paciência, pelas leituras, trocas e sugestões! Que venham novas histórias para vivermos e escrevermos! Agradeço também à amiga Jéssica Santos, que mesmo distante fisicamente serviu apoio e ensinamento, mais uma pedagoga a quem tanto admiro!

Sou imensamente grata à professora Sirlene, que me orientou muito além das páginas desta pesquisa. Desde o terceiro período, quando nos conhecemos, seus ensinamentos ultrapassaram os limites do conteúdo curricular. Fui sua aluna, monitora, participei de seu projeto de pesquisa e tive o privilégio de participar tanto do PRP quanto no PIBID, ambos sob sua coordenação e orientação. Com ela, aprendi noções de como o professor deve se colocar em sala de aula, lidar com os desafios que surgem, valorizar a rotina e a importância de um bom planejamento. Tornei-me mais pontual, dedicada e confiante.

Mesmo em momentos de insegurança e com o trabalho atrasado, cada orientação com a professora Sirlene renovava minhas energias e ampliava meu olhar sobre a pesquisa. Sua energia sempre positiva, seus comentários precisos e assertivos foram fundamentais para que eu mantivesse o ânimo e seguisse em frente. Posso afirmar, sem medo de errar, que aprendi com a professora Sirlene lições para a vida. Sou profundamente grata a ela e à Universidade Rural pelas inúmeras oportunidades que me proporcionaram.

Gostaria de agradecer brevemente, mas com muito carinho, às professoras Andréa, Gisélia e Judite, profissionais que conheci e com as quais tive a

oportunidade de trabalhar através da professora Sirlene! Profissionais excepcionais que tanto me acolheram como me ensinaram.

Ainda nessa caminhada acadêmica, registro minha gratidão a outros professores e professoras que, mesmo em menor tempo, contribuíram significativamente para minha formação como pedagoga. Às professoras Ana Catarina e Jaqueline, que me apresentaram os fundamentos da educação e me proporcionaram sólidas noções de didática. Aos professores Aristeu, Lucas e Bruno, cujas práticas inclusivas, transformadoras e inovadoras me inspiraram a pensar e construir uma prática singular e significativa.

À professora Maria Aparecida, minha admiração é completa! Sua postura, inteligência, sabedoria, empatia e consciência de classe são fontes inesgotáveis de inspiração. Não consigo mensurar o impacto dos conhecimentos que adquiri em suas aulas! Sou igualmente grata à professora Irenilda, cujas palavras esperançosas sobre os rumos da educação no Brasil sempre aqueciam meu coração e renovavam meu fôlego para acreditar na “boniteza”, como diria Paulo Freire, e no potencial da educação.

Por fim, agradeço imensamente a Deus por ter me permitido conhecer, conviver e aprender com a Professora Fabiana Silva. Conheci Fabi nas primeiras cadeiras do curso. Partilhei pesquisas, apresentações, saídas de campo e muito mais. Suas falas sempre confiantes e esperançosas, sua energia contagiante deixavam as batalhas do dia a dia mais leves. Com Fabi passamos por uma pandemia, vimos o DED fechar e meses depois reabrir e ganhar vida, passamos por uma greve, e mais uma vez demos vida ao DED! Fabi sempre a frente dos movimentos, mais animada e engajada que os próprios alunos. Incansável, imparável! É assim que quero lembrar de Fabi! Quero também levar sua energia e ensinamentos para minha prática, pois Fabi deixou sementes que precisamos cuidar e fazer florescer!

De maneira geral, fui muito feliz cursando pedagogia na “*Ruralinda*” e saio com a sensação de trabalho bem-feito. Aprendi muito, me conectei com muitas pessoas, vivenciei trocas incríveis! Realizei um sonho pessoal e também da minha família, ingressando como aluna para na instituição que empregou minha mãe e muitos da minha família, um lugar que antes era, socialmente e culturalmente, tão distante de nossa realidade! Espero, confiante, que esse trabalho abra novas portas e um mundo de possibilidades!

Sempre que recordo os anos de estudante, quando aprendi a ler, a decifrar as linhas das letras, sinto esse momento como uma experiência de grande intensidade. Era como nascer outra vez, mas desembarcar num mundo de compreensões e sentimentos que me acompanharia sempre. Depois reproduzir tudo, experimentando nomear as coisas, as pessoas, as emoções, os mais vagos pensamentos: o que estava fora e o que estava dentro.

Itamar Vieira Junior.

## RESUMO

A presente pesquisa analisou as práticas de ensino de leitura de uma professora alfabetizadora que atuava em uma turma de 3º Ano, Ensino Fundamental no município de Recife, no tocante ao trabalho com as heterogeneidades de conhecimentos de seus alunos com esse eixo. Para tanto, identificamos o que a professora pensava sobre heterogeneidade e ensino de leitura, descrevemos sua prática pedagógica e suas estratégias de mediação. O referencial teórico articulou as contribuições de Soares (2008, 2017, 2022), que enfatiza o letramento como prática social, a perspectiva de Leal (2005, 2006, 2013; 2022) sobre as múltiplas dimensões da heterogeneidade (cognitiva, econômica, cultural e afetiva), e de Leal, Souza e Silva (2020), acerca de intervenções pedagógicas, ou seja, ações deliberadas do professor que buscavam ajustar o ensino às necessidades específicas dos alunos. Ancorados na abordagem qualitativa da pesquisa, realizamos observações participantes na sala de aula da professora investigada, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário com a mesma. Os resultados apontaram que a professora possuía um amplo entendimento acerca das heterogeneidades presentes na sua turma, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre a leitura, como em relação às questões sociais e econômicas, levando-a a promover atividades de leitura diversificadas, que valorizavam o contexto sociocultural dos estudantes. Os dados apontaram que a docente, em busca de tratar a heterogeneidade da turma, buscava formar grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimentos em relação a leitura, com o objetivo de fazê-los avançar nos seus conhecimentos e alcançar a autonomia na leitura, promovia atendimentos aos alunos de forma individualizada e realizava correções coletivas, ajustadas às necessidades de cada um. Por fim, os dados colocaram em evidência que as suas escolhas textuais e estratégias de acolhimento demonstravam a sua sensibilidade às desigualdades socioeconômicas, aos diferentes níveis de conhecimento e às dimensões afetivas dos estudantes. Esse conjunto de movimentos da docente revelou alinhamento com a perspectiva do alfabetizar letrando (Soares, 1998), por ter promovido autonomia, criticidade e avanços concretos nos níveis de leitura, além de apontar caminhos para que a escola reconheça e trabalhe de forma sistemática as diversidades em sala de aula.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino de Leitura. Heterogeneidades. Estratégias de Ensino. Prática docente.

## ABSTRACT

This study examined the reading-instruction practices of a literacy teacher working with a third-grade class in Recife, focusing on how she addressed her students' diverse knowledge levels. We first identified her conceptions of heterogeneity and reading teaching, then described her pedagogical routines and mediation strategies. The theoretical framework combined Soares's emphasis on literacy as a social practice (2008, 2017, 2022), Leal's view of heterogeneity's multiple dimensions—cognitive, economic, cultural, and affective (2005, 2006, 2013, 2022)—and Leal, Souza, and Silva's discussion of pedagogical interventions as deliberate teacher actions to tailor instruction to specific student needs (2020). Anchored in a qualitative approach, we conducted participant observations in the classroom, semi-structured interviews, and applied a questionnaire with the teacher. Results showed that the teacher possessed a deep understanding of her students' heterogeneities—both in reading proficiency and socioeconomic background—and consequently implemented diversified reading activities that honored their sociocultural contexts. To manage classroom diversity, she formed mixed-ability groups to promote collective advancement toward reading autonomy, provided individualized support sessions, and carried out group corrections customized to each learner's needs. Finally, her text selections and inclusive strategies revealed sensitivity to socioeconomic inequalities, varying knowledge levels, and the affective dimensions of her students. These combined practices aligned with the 'alfabetizar letrando' perspective (Soares, 1998), fostering autonomy, critical thinking, and measurable gains in reading proficiency, while pointing the way for schools to systematically recognize and address classroom diversity.

**Keywords:** Literacy; Reading Instruction; Heterogeneity; Teaching Strategies; Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Biblioteca da escola.....	49
Figura 2 – Sala de Aula do 3º ano – Ensino Fundamental.....	49
Figura 3 – Cantinho da leitura.....	50
Figura 4 – Cartelas utilizadas no Bingo de palavras.....	70
Figura 5 – Ficha de atividade para trabalhar usos da letra H.....	71
Figura 6 – Avaliação de Português – I bimestre.....	72
Figura 7 – Livro Burrinha Manhosa.....	79
Figura 8 – Letra da música Bê-Á-Bá fixada no quadro.....	85
Figura 9 – Livro Viva Eu, Viva Tu, viva o rabo do tatu.....	90
Figura 10 – Marcação de palavras no cartaz.....	93
Figura 11– Almanaque da Criança Alfabetizada .....	97

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Registros e observações das aulas da professora Judite.....	46
Tabela 2 – Níveis de escritas dos alunos do 3º Ano.....	54
Tabela 3 – Avaliação diagnóstica quanto à leitura dos alunos do 3º ano.....	56

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Atividades de leitura vivenciadas na sala da professora Judite.....62

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular .....	67
FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife .....	51
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência .....	50
PPP – Projeto Político Pedagógico.....	47
QVL – Quadro Valor de Lugar.....	65
SEA – Sistema de Escrita Alfabética .....	32
TV – Televisão .....	64
UFPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.....	51

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

### CAPÍTULO I

O tratamento da heterogeneidade: perspectivas teóricas.....23

O ensino da leitura na escola.....28

Práticas de ensino da leitura e o tratamento da heterogeneidade.....32

### CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA.....43

Objetivo geral.....43

Objetivos específicos.....43

Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.....45

O campo e o sujeito participante da pesquisa.....47

O campo da pesquisa.....47

A professora participante da pesquisa.....51

### CAPÍTULO III

Análise dos dados.....52

As práticas de ensino da leitura da professora Judite.....53

Perfil de escrita dos alunos da turma da professora Judite.....53

Perfil de leitura dos alunos da turma da professora Judite.....55

O que fazia a professora Judite em sua sala de aula para promover a aprendizagem da leitura?.....57

A rotina de ensino da leitura da professora Judite.....57

As práticas de ensino da leitura propostas pela professora Judite e o tratamento da heterogeneidade.....74

O tratamento da heterogeneidade – a proposição de atividades diversificadas e a mediação docente.....77

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....99**

**REFERÊNCIAS.....102**

### APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....105

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....108

## **ANEXOS**

ANEXO A- AVALIAÇÃO DO SEA.....	110
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	112

## INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o contexto histórico e econômico do Brasil no século XX, é crucial destacarmos a necessidade urgente de transformações sociais, políticas e econômicas, com o objetivo de abandonar as características coloniais, atrasadas e primitivas associadas ao país naquela época e investir em uma educação pública para todos. Essas características estavam intrinsecamente ligadas a um sistema educacional excludente, que, por muito tempo, ignorou as necessidades e especificidades da população brasileira.

Com as transformações sociais, políticas e econômicas que marcaram o século XX, a escola passou a acolher um público mais diversificado, trazendo à tona novas questões sobre como lidar com as diferenças entre os alunos. Nesse sentido, Emília Ferreiro (2012) indica que o formato e a concepção de Escola se modificaram ao longo do século, no Brasil, assumindo formato gratuito e obrigatório, recebendo crianças oriundas de diferentes contextos e realidades sociais, como também possuindo diferentes níveis de conhecimentos.

Os estudos de Ferreiro (2012) alinhados com as pesquisas desenvolvidas por Leal e Santos (2023), indicam que essa escola do século XX, na concepção vigente à época, compreendia os alunos como iguais perante a lei, tratando de forma paralela os conceitos de igualdade e equidade. Dessa forma, os estudantes recebiam ensino e tratamento homogeneizante, suas particularidades não eram atendidas nem trabalhadas e as crianças que não avançassem, eram culpabilizadas.

Tal concepção fez com que muitos professores tentem apagar as heterogeneidades da escola, partindo da ideia de que todos são iguais, merecendo, assim, o mesmo “atendimento”, prática essa que nega tanto as diferenças sociais quanto individuais e vão de encontro ao princípio da equidade. (Leal & Santos, 2023, p 154).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), lei maior do país, o Brasil passou a reconhecer a educação de fato como um direito fundamental de todos, assegurando o acesso e a gratuidade na etapa da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (2018), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da educação básica, indica por sua vez o desenvolvimento de práticas que garantam os direitos dos estudantes, respeitando suas diversidades e particularidades.

A existência e vigência desses documentos representam um avanço significativo, pois garantem o acesso à educação para grupos sociais que foram historicamente excluídos, ao mesmo tempo em que passam a exigir que as escolas atendam às diversidades e especificidades de seus estudantes.

Ao refletirmos sobre as heterogeneidades presentes na escola, mais precisamente, na sala de aula, é impossível não pensarmos na diversidade de níveis de conhecimento entre os alunos. Essas heterogeneidades se manifestam de diferentes maneiras e, muitas vezes, se interseccionam. Quando não tratadas adequadamente, essas diferenças de níveis de conhecimentos podem resultar em processos de aprendizagem distintos entre os estudantes.

O termo heterogeneidade faz referência a tudo o que não é homogêneo. Partindo do senso comum, o termo faz alusão aos que são diferentes e plurais entre si. Tal conceito apresenta abertura para ser ampliado para diferentes contextos e situações, exigindo assim os devidos aprofundamentos para seu uso e compreensão. A fim de estreitar o debate, o conceito de heterogeneidade vem se tornando popular entre os estudiosos da área da Educação, quando se trata de discutir as pluralidades individuais e sociais presentes na escola. Verifica-se, assim, nos últimos anos, um crescente interesse de pesquisadores da área de educação, nessa temática, a qual se apresenta de grande importância por ser uma temática que interfere e condiciona os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Segundo Leal (2022), diferenças e diversidades são inerentes ao ser humano e seus grupos sociais, sendo o espaço e o contexto escolar, apenas mais uma das situações em que essas pluralidades aparecem e devem coexistir de maneira pacífica. Em sala de aula, os diferentes saberes coexistem, pois, os alunos trazem consigo conhecimentos construídos e experienciados de forma individual, social e cultural dentro e fora da escola. Com base nessa multiplicidade de saberes que permeiam o espaço escolar, podemos dizer que os estudantes apresentam heterogeneidades no tocante às dimensões individuais e sociais, aspectos que os caracterizam como seres únicos, mas ainda pertencentes à um grupo com características em comum, impactando suas aprendizagens na escola, mais

especificamente, no que diz respeito à aprendizagem da leitura, foco dessa pesquisa.

Ao abordar a temática da heterogeneidade em suas pesquisas, Leal (2022) elencou quatro grandes categorias básicas para organizar melhor o debate, são elas: Heterogeneidades sociais; individuais, heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência e de percurso escolar. É importante pontuarmos que as heterogeneidades sociais ou econômicas, como também podem ser chamadas, estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. As heterogeneidades individuais, por sua vez, fazem referência aos diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, interesses, trajetórias familiares dentre outros aspectos que caracterizem o indivíduo.

A categorias das heterogeneidades relacionadas à pessoa com deficiência fazem referência aos diferentes aspectos que precisam ser discutidos e considerados para o alcance das condições de aprendizagem, as quais mesmo com leis específicas que garantam a inclusão desse grupo em turmas regulares, ainda enfrentam dificuldades de acesso a um ensino ajustado. Por fim, na última categoria traçada pela autora, estão as heterogeneidades relacionadas ao percurso escolar, categoria a qual analisaremos nesse estudo, nesse grupo são considerados os diferentes níveis de escolaridade, faixa etária, nível e tipos de conhecimentos construídos em etapas de ensino anteriores e fora da escola.

Partindo disso, acreditamos que as salas de aula são sempre heterogêneas, pois, concordando com Leal (2022) as diversidades são intrínsecas ao ser humano e nesse sentido, defendemos que essas diversidades, sejam de níveis de saberes, econômicas ou demais heterogeneidades que possam se interseccionar, precisam ser respeitadas, aceitas e trabalhadas pela escola visando garantir aos alunos o acesso e a aprendizagem dos conteúdos no currículo da respectiva etapa escolar em que esteja inserido. Defendemos, ainda, que o tratamento das heterogeneidades precisa ser trabalhado, sobretudo, ao se pensar as atividades de leitura, na etapa da educação infantil, eixo fundamental não apenas para o componente curricular da língua portuguesa, como para aquisição de conhecimentos nos demais componentes curriculares.

No tocante ao ensino da leitura, foco desse estudo, é preciso considerar que a sua aprendizagem é um processo complexo que envolve a aprendizagem das

suas diferentes dimensões e que os alunos possuem diferentes conhecimentos e tomam diferentes caminhos na construção da aprendizagem dessa habilidade.

Cientes de que ainda são poucas as investigações que buscaram compreender como se dá a construção da prática docente voltada para o ensino de leitura da língua materna e a leitura enquanto objeto de ensino, considerando os diferentes níveis de conhecimento e as heterogeneidades sociais dos alunos e tomando como ponto de partida que os estudantes possuem conhecimentos diferentes sobre esse objeto de ensino, conhecimentos esses advindos, principalmente, das suas experiências vivenciadas no contexto extraescolar, surge a seguinte questão: de que maneira a professora alfabetizadora do 3º Ano do Ensino Fundamental aborda a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos ao ensinar a leitura?

Dessa forma, objetivando responder à questão apresentada, esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de ensino de leitura de uma professora alfabetizadora que atuava em uma turma de 3º Ano, no tocante ao trabalho com as heterogeneidades de conhecimentos de seus alunos nesse eixo. De forma mais específica, o estudo buscou identificar o que pensava a professora sobre heterogeneidade e leitura e sua relação com a prática pedagógica, bem como analisar as práticas de ensino da leitura por ela propostas para lidar com a diversidade presente na sala de aula.

Assim, iniciaremos no Capítulo 1 trazendo uma discussão de cunho teórico e conceitual sobre heterogeneidade e suas múltiplas dimensões. Abordaremos ainda o ensino da leitura na escola, revisitando as concepções históricas, as práticas de letramento e destacando como essas perspectivas moldam as atividades leitoras em sala de aula. Em seguida, no Capítulo 2, apresentaremos nosso percurso metodológico: a abordagem qualitativa, as observações, entrevistas semiestruturadas e o questionário aplicado à professora alfabetizadora do 3º ano no município de Recife. Finalmente, no Capítulo 3, analisaremos os dados coletados à luz do arcabouço teórico por nós construído: identificando o que pensava a docente sobre heterogeneidade e leitura, descrevendo sua prática pedagógica e refletindo sobre o impacto dessas estratégias na autonomia leitora dos alunos. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais acerca da pesquisa.

Acreditamos que essa pesquisa pode contribuir para promover debates e apoiar os estudos sobre a temática, pois entendemos que a escola é o espaço, por excelência, responsável por garantir a aprendizagem a todos os estudantes dos conteúdos pré-estabelecidos no currículo e pensados para contribuir com a formação cidadã do indivíduo na sociedade. Para que isso ocorra de maneira significativa e satisfatória, é imprescindível considerarmos as heterogeneidades dos estudantes, sejam elas sociais ou de níveis de conhecimentos, reafirmando ainda o combate e rejeição de práticas homogeneizantes tanto do ensino quanto do próprio espaço escolar.

## 1 O tratamento da heterogeneidade: perspectivas teóricas

Para compreendermos melhor sobre heterogeneidade, segundo Leal e Silva (2022) é imprescindível nos aprofundarmos no conhecimento do seu conceito, pois assim como essa, muitas outras palavras são utilizadas sem a devida conceitualização, ou até mesmo de forma equivocada, no campo da educação. Nesse contexto, Leal (2022) chama a atenção para a amplitude do termo, o qual busca tratar da multiplicidade inerente a natureza humana, podendo se manifestar em diferentes dimensões.

Essa autora admite a concepção de que, enquanto espécie humana, somos um grande conjunto homogêneo de seres vivos, com características e necessidades comuns, porém, dentro desse grande grupo, é possível encontrarmos grupos menores que têm características, histórias e experiências sociais distintas, a exemplo dos indígenas, negros, transexuais, homossexuais, entre outros grupos, ambos portadores de heterogeneidades nos diferentes sentidos.

Embora cada grupo humano compartilhe das homogeneidades gerais — ou seja, elementos de identidade social comuns que conferem aos indivíduos pertencentes a esses grupos uma identidade coletiva —, cada um desses indivíduos também possui identidades sociais particulares, que resultam de sua associação a diferentes grupos sociais. Pertencer a um grupo étnico específico, ter uma orientação sexual ou uma religião, contribui para essa identidade social compartilhada. Ao mesmo tempo, cada pessoa carrega identidades relacionadas a outros pertencimentos, como: gênero, classe social, região geográfica, profissão, entre outros. Além disso, as trajetórias de vida de cada indivíduo são únicas, podendo ser semelhantes às de outros que compartilham certas identidades, mas sempre com características próprias e distintas. A complexidade dessa rede de pertencimentos e das diferenças individuais faz com que todos sejamos iguais em nossa condição humana básica, mas diferentes em termos de identidades sociais e experiências de vida.

Para aprofundar a reflexão sobre a complexidade das identidades sociais, as autoras Leal e Silva (2022) recorrem à filosofia kantiana, mais especificamente ao Princípio da Homogeneidade, presente no Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, p 209-210):

Kant designou por “princípio da Homogeneidade” a regra da razão de buscar a unificação conceitual de elementos distintos, regra que seria oposta à da “especificação” ou à “lei da afinidade”. De acordo com o mesmo dicionário, Hamilton, filósofo kantiano, define da seguinte maneira a “lei da homogeneidade”: “Dois conceitos, por mais diferentes entre si, podem sempre estar subordinados a um conceito mais alto; ou em outros termos, as coisas mais diferentes devem, em alguns aspectos, ser semelhantes”. Por outro lado, Hamilton definiu a “lei da Heterogeneidade” como aquela que entende que “todo conceito contém outros conceitos; razão pela qual, quando for dividido, chega-se sempre a outros conceitos, nunca a indivíduos (...)” (Idem, *Ibidem*). Nesse sentido, “as coisas mais homogêneas ou semelhantes devem, sob certos aspectos, ser heterogêneas ou diferentes”. Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1962, p 209-210)

Essa reflexão filosófica sobre a homogeneidade pode servir de base para compreendermos como a heterogeneidade se manifesta na educação. Dito isso, as autoras citadas defendem que é importante entendermos o termo de forma ampla, buscando compreender os indivíduos em sua completude. Ao analisar etimologicamente a palavra heterogeneidade e propondo uma aproximação desse debate com o campo da educação, essas autoras destacam que, no contexto escolar, o termo é frequentemente utilizado de forma genérica para se referir às turmas que apresentam alunos distintos e diversos, e por essas características geram dificuldades e desafios para o trabalho dos docentes.

Em resposta a essa generalização, as autoras reforçam a ideia da heterogeneidade como fenômenos intrínsecos à realidade humana, e portanto, impossível de ser evitado em qualquer espaço social (Leal; Sá; Silva, 2022).

A fim de estruturar melhor esse debate, Leal (2022) propõe a divisão do conceito de heterogeneidade em dois grandes grupos: as *heterogeneidades sociais* e as *heterogeneidades individuais*, buscando explicá-las para entender como essas podem provocar diferenças no modo de aprender, nos percursos escolares e nos níveis de aprendizagem dos estudantes.

As ***heterogeneidades sociais*** fazem referência a aspectos como identidade étnica raciais, gênero, classe social, orientação sexual, religião ou geração. O grupo das ***heterogeneidades individuais*** compreende os diferentes ritmos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, trajetórias familiares, interesses e traços de personalidade. Ao nos aprofundarmos

no debate é importante conhecer e compreender quais fatores levam a essa pluralidade das formas de ser e estar na sociedade, e como esses fatores se interseccionam impactando os processos escolares. Bem como as autoras supracitadas, partilhamos da concepção de que os estudantes são únicos e singulares, e dessa forma as salas de aulas são formadas por homogeneidades relativas às identidades sociais coletivas. Ambas devem ser acolhidas, conhecidas, respeitadas e trabalhadas.

É importante frisarmos ainda, a necessidade de refletirmos sobre como as heterogeneidades sociais, atravessam e influenciam o processo de aprendizagem, ensino e o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos no processo. A forma como a escola e os profissionais da educação decidem tratar essas heterogeneidades pode contribuir ainda para a alteração e consolidação dos diferentes níveis de conhecimentos, aspecto pertencente ao grupo das heterogeneidades individuais.

Leal, Sá e Silva (2018) ao abordarem as causas do fracasso escolar, destacam que por muito tempo as pesquisas apontavam as diferenças individuais dos alunos ou diferenças socioeconômicas e culturais das famílias como principais causas desse baixo rendimento. As diferenças individuais, como visto, versavam sobre a ideia de inteligência ou nível de conhecimento, contando ainda com diferentes instrumentos de medição usados para traçar as possibilidades escolares. Leal (2018), concordando com Well (1986), Carraher (1989) e Patto (1987), destaca que as diferenças de níveis socioeconômicas e o contexto em que a criança cresce podem também afetar seu desenvolvimento socioafetivo, influenciando e impactando diretamente nos seus processos de aprendizagem.

Assim, novas pesquisas passaram a investigar as desigualdades sociais como fatores que geram necessidades específicas, exigindo um atendimento educacional ajustado para cada criança.

Embora as diferenças sociais fossem apontadas, elas eram vistas como um conjunto de condições que, em determinado momento do desenvolvimento, provocavam diferenças individuais na perspectiva de déficits considerados muitas vezes irreversíveis. (Leal, p. 48, 2022).

Segundo essa autora, o contexto escolar passou a ser objeto de reflexão partindo do pressuposto que as diferenças, sejam elas individuais ou sociais, precisavam ser compreendidas e tratadas com o objetivo de ofertar uma educação

equitativa aos estudantes. Como já mencionando anteriormente, Leal (2022) afirma que o debate sobre heterogeneidade na área da educação, apesar de emergente, ainda é recente e amplo, sendo necessário maior investimento e seriedade na profundidade das discussões acerca do termo e suas relações com a aprendizagem escolar.

Debater a temática da heterogeneidade a partir do espaço escolar se apresenta como um longo e vasto caminho, sendo necessário pensarmos ainda em outros temas de igual importância como por exemplo: currículo escolar, práticas de ensino, sistema de avaliação, programas de assistência e permanência do aluno na escola e muitos outros. Com base nas ideias de Leal, Sá e Silva (2018), Mota (2024) aponta que um dos maiores desafios enfrentados pelos profissionais da educação hoje está relacionado ao atendimento inclusivo das diversidades que caracterizam os indivíduos, sejam elas singulares ou coletivas.

Nesse contexto, concordamos com essa autora ao destacar a importância de discutir o reconhecimento e acolhimento das diferenças sociais, culturais e individuais dos estudantes, com o objetivo de promover diferentes possibilidades de compreensão sobre o que é ser e estar na sociedade contemporânea. Mota (2024) ainda afirma que essa inquietação tem gerado avanços em políticas públicas, legislação e práticas de ensino, buscando tornar a escola mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

Concordando com Donadon (2012), Mota (2024) também defende que os princípios democráticos em favor dos que enfrentam exclusão e discriminação levaram ao surgimento das primeiras ideias sobre como preparar e organizar o ambiente escolar para o reconhecimento das heterogeneidades. Esse debate, segundo ela, deve ser central quando pensamos no currículo da Educação Básica. Nesse sentido, Favarin (2010) afirma:

O acesso é o direito de ingressar na escola, e ele é garantido a todos, sem discriminação: aos alunos tidos como “normais”; aos fora de faixa, normalmente mal vistos pelas escolas; aos desistentes, que por algum motivo abandonam a escola durante o ano letivo; aos adolescentes que trabalham, e não podem estudar durante o dia; e aos portadores de deficiência, que, para minorar seu sentimento de exclusão, devem ser preferencialmente educados na rede regular de ensino. (Favarin, 2010, p. 107)

Construir uma escola inclusiva que trabalhe e acolha as diferenças e diversidade dos estudantes implica em pensar sobre a concepção de escola que é defendida entre os profissionais que a compõem. Nesse movimento, é preciso entender como os professores compreendem e atendem, a partir de sua prática pedagógica, essas diferenças e pluralidades interpessoais que coexistem em suas salas de aula. Pois partimos da ideia de que, dentro da escola,

[...] não há mais espaço para a invisibilidade das diversidades, abrir espaço para a discussão e reconhecimento delas favorece o combate à discriminação e ao preconceito. É necessário reconhecer as identidades sociais que tornam os indivíduos parte de algum grupo, aspectos que identificam um determinado grupo estão presentes nos indivíduos que os compõem. É o que podemos perceber, por exemplo, em relação às diversas etnias, grupos religiosos, dentre outros. Ao mesmo tempo, aspectos individuais também distinguem um sujeito do outro dentro do mesmo grupo ou entre grupos, como, por exemplo, os traços de personalidade. (Barros, Pessoa, Rayanne, 2023, p. 71).

Nessa perspectiva, concordamos com os autores mencionados até aqui quando defendem que a comunidade escolar precisa estar ciente do papel da escola ao formar cidadãos conscientes de seus direitos, promovendo um trabalho heterogêneo e inclusivo. O papel do professor é, portanto, fundamental. Mais do que transmissor de conhecimento, o docente deve ser um mediador da aprendizagem, sensível às diferenças, capaz de criar um ambiente inclusivo e acolhedor. Estratégias como a aprendizagem diferenciada, o ensino colaborativo e o uso de tecnologias educacionais são algumas das ferramentas que permitem que os professores atendam à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Defendemos e acreditamos, tal como as autoras citadas, que estratégias pedagógicas que trabalhem as heterogeneidades garantem o avanço significativo da criança no processo de ensino da leitura e aquisição da escrita.

Devido à amplitude do tema, como já foi colocado por Leal, para além do debate conceitual, é importante pensarmos as atividades e estratégias de ensino utilizadas para o trabalho das heterogeneidades, aspecto que também será nosso objeto de análise nesta pesquisa.

Ainda com base nessas reflexões sobre a heterogeneidade, se faz necessário analisarmos as práticas pedagógicas que buscam atender a essa diversidade no contexto da alfabetização. Ao focarmos na análise das práticas

pedagógicas exitosas que consideram as heterogeneidades de conhecimentos dos alunos, buscamos não apenas compreender os desafios enfrentados pelos educadores, mas também identificar estratégias que possam ser efetivas na promoção de uma educação transformadora, que valorize as diferenças e contribua para a construção, de forma equitativa, caminhos possíveis para o aprendizado de todos os estudantes. Compreendida a importância conceitual da heterogeneidade, a seguir, vamos tratar aspectos e conceitos importantes para tratarmos o ensino de leitura na escola, tema que abordaremos a seguir.

## **1.2. O ensino da leitura na escola**

De acordo com Souza (2006), o significado da leitura resulta da combinação de aspectos pessoais e sociais e é, também, reflexo do contexto temporal no qual o indivíduo está inserido. Assim, compreendemos que as práticas e concepções relacionadas à leitura e ao leitor evoluem ao longo do tempo. A partir de depoimentos apresentados no curso Práticas de Leitura no Ensino Fundamental, Barbosa e Souza (2006) verificaram que professores e professoras do ensino fundamental identificam a necessidade e se esforçam para apresentar práticas de leituras inovadoras para seus alunos, além de reconhecerem e avaliarem de forma negativa, os métodos de ensino da leitura que marcaram suas experiências enquanto alunos, cujo material didático utilizado para esse fim, na maioria das vezes, era apenas o livro didático e as atividades se restringiam à identificação de frases sem sentido social e prático, distantes de suas realidades.

Segundo essas autoras, na época, era comum que as escolas desvalorizassem os conhecimentos prévios dos alunos, tratando a leitura como algo pronto e acabado, que dependeria do desenvolvimento de habilidades individuais, tais como, aprender a decodificar as letras, juntar e formar palavras, para só então “decifrar” os textos.

De acordo com Soares (1998), as concepções de língua que se estabeleceram ao longo do tempo trouxeram implicações sobre o que se entendia por texto e leitura, influenciando diretamente as formas de ensinar língua portuguesa nas escolas.

Como visto anteriormente, a escola se firmou como instituição responsável por ensinar “a ler e escrever”, dessa forma, as mudanças de concepções influenciavam a forma de ensinar. A autora supracitada chama atenção para três concepções de língua que influenciaram o ensino de leitura e da escrita no Brasil. A primeira concepção, entendia a língua como expressão do pensamento, pregando assim “o bem falar e o bem escrever”. Segundo Soares (1998), essa perspectiva se sustentava a partir do viés sociopolítico e pela manutenção dos privilégios sociais reservado às minorias que acessavam as escolas em detrimento das massas menos favorecidas. Esse modelo de ensino marcou a década de 1950 e sustentou a valorização da gramática pedagógica, nesse período a escola era ainda a instituição mantenedora das desigualdades sociais. Para Barbosa e Souza (2006), essa primeira concepção de língua muito se aproximava da ideia de que textos são meros repositórios de signos e elementos gramaticais, nos quais o leitor decodifica os sinais sem atribuir sentido.

Com a chegada dos anos 1960, essas autoras apontaram os acontecimentos sócio-históricos do período como os indicadores da mudança na concepção da língua, dessa vez, sendo ela associada a um instrumento de comunicação e instrumentalização. Nesse período o Brasil enfrentou os “anos de chumbo”, durante a Ditadura Militar, período marcado, entre tantos acontecimentos, por altas demandas de mão de obra escolarizada para o mercado de trabalho. O contexto sócio-histórico permitiu a chegada das classes populares às escolas da época, as quais, sob forte censura e repressão, ensinavam os alunos a se apropriar dos códigos de escrita, negando assim uma visão reflexiva sobre o ensino, o que simbolizava o projeto político em vigor. Barbosa e Souza (2006) citando Kleiman (2004) esclarecem que essa segunda concepção se assemelha a primeira, onde os textos não passam de um repositório de mensagens já prontas, o leitor deve ler palavra por palavra buscando seu sentido literal.

Anos mais tarde, os estudos na área da Sociolinguística que se desenvolveram nos anos 1970 influenciaram as mudanças de concepções que ocorrerem na década de 1990, aproximando o ensino da língua portuguesa de uma visão sociointeracionista. De acordo com Barbosa e Souza (2006, p. 16), “a língua passou a ser vista em uma perspectiva bakhtiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade.” Para as autoras, essa concepção entende a leitura como um

processo complexo de compreensão que envolve ainda diferentes aspectos, como: compreensão dos elementos linguísticos, sua forma de organização e a mobilização de um conjunto de saberes presentes no interior do evento comunicativo. Assim, o sentido da leitura é construído no processo da interação entre autor e leitor, mediado pelo próprio texto. (Barbosa e Souza, 2022. p 17).

Como visto, as concepções de língua influenciavam diretamente o que se entendia por texto e conseqüentemente as práticas de leituras desenvolvidas em cada período. As práticas de leitura que se restringiam ao uso dos textos presentes nos livros didático ou fichas de atividades se baseavam, de acordo com Kleiman (2004), nas concepções que consideravam a leitura como atividade de mera decodificação, essa autora as considera como “leituras dispensáveis” tendo em vista que não buscam agregar ou modificar a visão de mundo do aluno. Esse tipo de atividade de leitura verifica a compreensão ou interpretação dos alunos por meio de perguntas sobre informações já expressas no texto, exigindo apenas atenção necessária para realizar a cópia.

As práticas de leituras associadas à concepção que toma a leitura com atividade interativa apresentam variadas formas de abordar o texto e considera importante a experiência do leitor para a construção do sentido do texto. Para Antunes (2003) “a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua”. Esse autor indica que os professores devem ir além dos conhecimentos especificamente linguísticos.

Culturalmente, no Brasil, a escola assumiu o papel de instruir formalmente os indivíduos que nela ingressam, ensinando-os a ler e a escrever. Contudo, desde o século XX são persistentes as pesquisas e estudos que apontam fracassos quanto ao processo de alfabetização no país. Resultados, tais como, os elevados índices de analfabetismo, alunos que não leem com autonomia, alunos que não gostam de ler, entre outros problemas são presentes nos levantamentos realizados por Barbosa e Souza (2006). De acordo com essas autoras, a escola brasileira vem fracassando em ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente os alunos oriundos de grupos sociais menos favorecidos e pouco letrados.

Segundo Cafiero (2010) a leitura é um processo de muitas facetas diferentes que envolve aspectos cognitivo, históricos, culturais e sociais de produção de sentido. Sabendo disso, o leitor é aquele sujeito que atua ativamente construindo

experiências e histórias a fim de compreender o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Concordamos com a referida autora ao compreendermos aqui o leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, responsável por fazer mais do que apenas decodificar ou juntar letras e palavras, mas compreendendo o texto como um todo coerente, sendo capaz de refletir sobre o texto ou usá-lo de forma prática em sua vida cotidiana.

Quando falamos em um processo de alfabetização voltado a codificar e decodificar símbolos, entendendo o nosso sistema de escrita como um conjunto de códigos e estamos falando de um método de ensino descomprometido com a formação de um leitor crítico e reflexivo. Com os avanços dos estudos voltados para os processos de ensino da língua materna, mais precisamente, para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita e a chegada do debate sobre letramento, foi possível empreender pesquisas que buscavam entender os impactos sociais da escrita e os trabalhos de letramentos desenvolvidos com grupos sociais minoritários. “Assim, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas sim efeitos que estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.” (Barbosa e Souza, 2006, p 26).

De acordo com essas autoras, os estudos sobre letramento no Brasil representam a área de estudo que busca entender e explicar a marginalização de grupos sociais que não conhecem ou não dominam a escrita. Barbosa e Souza (2006) pontuam que o conceito de letramento foi usado ainda na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas competências escolares destacam as competências individuais, no uso e na prática da escrita.

Dessa forma, vamos falar aqui em níveis de letramento, pois entendemos que para viver e participar de uma sociedade altamente letrada é necessário o contato e interação com diferentes tipos de textos nos mais distintos contextos sociais. Com base nisso, entendemos ainda que os textos assumem diferentes funções na sociedade, sendo possível que uma criança ainda não alfabetizada ou um adulto analfabeto realizem inferências, entendam e interajam com os textos em questão. Isso nos leva a afirmar que ler não está ligado diretamente aos atos de decorar e decodificar apenas, sendo necessário os domínios de outras habilidades

e estratégias que fazem referências específicas ao ensino e aprendizagem da leitura, visando a formação de um leitor ativo e efetivo.

Assim, a partir dos estudos sobre Letramento, podemos ampliar o debate sobre o ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar, considerando o contexto sócio-histórico e as dificuldades, bem como as heterogeneidades de conhecimentos presentes em sala de aula.

Como já visto aqui, aos alunos tendem a compreender de formas distintas e construir conhecimentos em diferentes níveis, nesse sentido, é importante que o professor planeje atividades práticas de leitura em sala de aula, cujas implicações sejam positivas e significativas para o aluno, contribuindo para a formação de um leitor crítico, eficiente e capaz de atribuir significados a diferentes textos. A leitura, assim como qualquer outro objeto de ensino, para se tornar significativa para o aprendiz precisa, além de ser interativa, considerar os seus conhecimentos de mundo, dessa forma, concordamos com Barbosa e Souza (2006, p.17) quando afirmam que “o sentido da leitura é construído no processo da interação entre o autor e o leitor, e mediado pelo próprio texto”.

### **1.2.1. Práticas de ensino da leitura e o tratamento da heterogeneidade**

Por décadas, a aprendizagem da leitura esteve intimamente ligada aos processos de apropriação e domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A partir da popularização, no Brasil, das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) sobre a origem da Língua Escrita, foi possível compreender que o aprendiz percorre algumas etapas, refletindo e entendendo sobre a lógica de funcionamento do SEA, desenvolvendo conhecimentos e habilidades que o permitiriam dominar a leitura e a escrita. Esses conhecimentos trouxeram mudanças, tanto na concepção, como na forma de ensinar a leitura na sala de aula.

Essas pesquisadoras, em seus estudos, apontaram que a alfabetização não é um processo linear, mas sim dinâmico, em que as crianças constroem sua compreensão da escrita a partir de suas experiências pessoais e do contexto em que vivem. Assim, reconhecer e atender a essas diferenças de desenvolvimento cognitivo é fundamental para garantir o sucesso da aprendizagem, compreendendo e validando que cada aluno pode estar em um estágio diferente do processo de

construção do conhecimento. No entanto, é importante pontuarmos aqui que, apenas o domínio do SEA não basta para formar um leitor crítico e eficiente, pois essa ideia estaria associada a modelos de ensino antigos e tidos como tradicionais, os quais entendiam o sistema de escrita como um mero código que precisaria ser decorado por meios de atividades de cópia e repetição, e assim seria possível decodificar e transcrever outros textos. Segundo Barbosa e Souza (2006), essas antigas práticas de ensino e leitura ainda estão presentes em nossas salas de aula, e precisam ser superadas e combatidas pelos professores.

Segundo Souza, Leite e Albuquerque (2022), o ensino de leitura baseado no treino e em habilidades de decodificação, que por muitos anos foi criticado, é uma prática antiga e típica do ambiente escolar. Com essa afirmação, os autores chamam atenção para o distanciamento que a escola empreende das diferentes práticas sociais de leitura. Cook Gumperz (apud Souza, Leite e Albuquerque, 2022) associa essa prática de leitura presente na escola à expansão da escolarização à massa populacional, com o objetivo de controlar a expressão e comportamento, e não de promover a alfabetização. Essa autora indica uma padronização da “alfabetização escolarizada”.

Nesse sentido, por todo o século XX, no Brasil, o ensino de leitura centrado na decodificação e decifração esteve presente na escola. De acordo com Kleiman (1995), a escola apenas se preocupava com um tipo de alfabetização que compreendia como um processo de aprendizagem de códigos, que garantiria à criança êxito no percurso escolar, distanciando-se assim de outras orientações de letramento próprias de grupos como família, igreja e local de trabalho. Para Kleiman (1995), o letramento escolar pode ser considerado apenas uma das possibilidades de prática de letramento, a qual se relaciona diretamente com características próprias da instituição que a propaga e privilegia.

Como indica Street (1984):

As práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p.21).

Quanto ao letramento, Soares (1998) estabelece a divisão entre a dimensão individual e social. A primeira, como a nomenclatura sugere, parte da perspectiva individual na qual o letramento é visto como um conjunto de habilidades e

capacidades que pertencem a cada pessoa. Para além da prática da escrita e da leitura, envolve ainda as capacidades cognitivas como memorização e compreensão, e metacognitivas como a reflexão sobre o funcionamento do próprio processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o foco aqui está no desenvolvimento pessoal das competências necessárias para ler e escrever. Para essa autora, a dimensão social compreende um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, isso inclui pensar como as práticas são influenciadas e também como influenciam o ambiente social e cultural no qual o indivíduo está inserido. A ideia aqui é que o letramento vai além das habilidades individuais, estando presente em contexto social amplo.

A escola contemporânea assumiu socialmente a função de instruir oficialmente os indivíduos quanto aos saberes formais do letramento. No entanto, pesquisas recentes indicam que a escola vem fracassando nessa tarefa de ensinar todos a ler e escrever, algo previamente já abordado. Souza, Leite e Albuquerque (2006) chamam atenção para a função e organização da instituição escolar. Para as autoras, a própria estruturação da escola pode justificar a falta de alinhamento entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento que ocorrem fora da escola, próximas da realidade dos aprendizes.

Essas autoras concordam com Soares (1998) ao afirmarem que a escola organiza divide e estratifica, em níveis e camadas, o que se propõe a ensinar. O conhecimento é codificado a fim de facilitar a transmissão e o aprendizado, podendo assim limitar a visão do aluno a respeito desse mesmo conhecimento. Nessa perspectiva, resgatando o que foi dito por Soares (1998) quanto ao letramento, a escola, enquanto instituição, valoriza e privilegia a dimensão individual do letramento, considerando-o como um conjunto de habilidades individuais, pois é esse modelo que atende as necessidades de funcionamento e manutenção da própria instituição escolar.

As autoras anteriormente citadas concordam ainda com Moraes e Albuquerque (2004) quando indicam que a concepção de letramento em vigor na escola não acompanha o desenvolvimento socioeconômico e cultural da nossa sociedade. A prática tradicional da alfabetização, que ensina a decifração a partir de passos e etapas, para só depois o aluno conseguir ler efetivamente, não assegura a formação de leitores e escritores efetivos. A esse respeito, Soares (1998) indica que, adultos que alcançam avançados níveis de letramento escolar

são capazes de desenvolver práticas escolares de letramento, mas seguem apresentando dificuldades de lidar com usos cotidianos da leitura e da escrita. Nesse quesito, as autoras chamam atenção para pesquisas do final do século XX que apontam para o fenômeno do “iletrismo”.

Ainda retomando dados apresentados por Soares (1998), essas autoras indicam que, enquanto países desenvolvidos se preocupam com o fenômeno do “iletrismo”, no Brasil a questão segue sendo os altos índices de analfabetismo e fracasso escolar. Após a década de 1980, e a chegada das teorias sociointeracionista de ensino e aprendizagem, os índices de analfabetismo passaram a ser problematizados associados aos problemas didáticos e pedagógicos vivenciados no espaço escolar, a chegada e popularização dessas teorias possibilitaram repensar o ensino da língua materna. Segundo Soares (1998), a língua passou a ser compreendida como enunciação e discurso, compreendendo seus usos, contextos, condições sociais e históricas de utilização. A nova concepção de língua mudou conseqüentemente as formas de ensinar leitura, que por sua vez passou a ser entendida como um processo que envolve interação autor-texto-leitor nas diferentes formas de comunicação e práticas da escrita.

Souza, Leite e Albuquerque (2006) sinalizam que, ensinar leitura a partir de uma concepção sociointeracionista da língua implica em considerá-la como prática social. Dessa forma, o “letramento escolar”, o qual realiza um processo de didatização da leitura precisa ser pensado de forma a considerar outras práticas de leitura: aquelas que ocorrem em espaços extraescolares e mais se aproximam da realidade dos indivíduos aprendizes. Para essas autoras “cabe à escola, fundamentalmente, levar seus educandos a um processo mais amplo de reflexão acerca das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, proporcionando aos mesmos o desenvolvimento da capacidade de serem usuários efetivos da língua escrita.” (Souza, Leite e Albuquerque, 2006, p. 32).

Como já visto anteriormente, os professores estão, a todo tempo, buscando, adaptando e adotando novas abordagens para o ensino da língua materna, em busca não só de melhorar suas metodologias e práticas, mas principalmente, de refletir e ressignificar suas experiências como docente, tomando por base as novas orientações na área. Nesse sentido, adotar uma prática de ensino de língua considerando a perspectiva do letramento, implica mudar a forma como o ensino

da língua é abordado, indo além de um ensino de regras gramaticais, mas compreendendo seu contexto social e cultural.

Souza, Leite e Albuquerque (2006) pontuam que é papel da escola proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento de seus aprendizes, considerando capacidades múltiplas de interação com a sociedade, diferentes experiências de letramento, e abrindo a possibilidade de diferentes caminhos para os indivíduos se conectarem e explorarem o mundo em que vivem. Sendo assim, escola deve ajudar os alunos a desenvolver várias habilidades, que lhes permitam interagir de diferentes maneiras com o ambiente social e cultural.

Nesse contexto de desenvolvimento integral, o ensino de leitura desempenha um papel crucial, possibilitando ao indivíduo, como já vimos, a aquisição de novos conhecimentos e a sua participação ativa na sociedade na qual está inserido.

Leal, Brandão e Bonifácio (2017) ao refletirem sobre os aspectos relativos ao ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentam algumas dimensões sobre o seu ensino, as quais se encontram presentes em documentos curriculares. A **primeira dimensão** do ensino de leitura faz referência ao favorecimento de situações em que o estudante possa refletir sobre os contextos em que os textos propostos para leitura são produzidos e os contextos em que são lidos. As autoras concordam com Dolz e Schneuwly (2004) ao afirmarem que tal dimensão do ensino de leitura proporciona conhecimentos e investigação sobre os gêneros textuais que circulam em sociedade. A esse respeito, Bakhtin (1997 apud Leal, Brandão e Bonifácio 2017) sugere a criação de situações, em sala de aula, que possibilitem ao aluno ler e comparar textos de mesmo gênero, refletindo sobre suas finalidades. Considerando que os gêneros são instrumentos culturais, dessa forma, os estudantes a partir de suas experiências textuais podem construir hipóteses e ativar conhecimentos prévios, indispensáveis para a compreensão de textos.

A **segunda dimensão** da leitura apresentada pelas autoras citadas, faz referência ao desenvolvimento de habilidades de leitura, defendido por autoras como Solé (1998) e Kleiman (1998), que tratam a capacidade de elaborar inferências como algo essencial para um leitor. Essa concepção parte da ideia de que os conhecimentos prévios do leitor são ativados possibilitando a elaboração de hipóteses e antecipações plausíveis, as quais dependem da familiaridade do leitor com textos e conteúdos variados. Leal, Brandão e Bonifácio pontuam que esse

modo de conceber a leitura é característico da abordagem sociointeracionista, a qual considera a leitura como uma prática cognitivo-social, afirmando que as operações mentais dependem de como o indivíduo aciona suas experiências sociais durante a leitura possibilitando assim a compreensão do texto.

A **terceira dimensão**, tão importante quanto as outras, considera a mobilização dos conhecimentos linguísticos, ou seja, a exploração dos recursos linguísticos para a compreensão dos textos. Nesse sentido, é necessário levar em conta o conhecimento e entendimento do leitor sobre gramática, vocabulário e regras de uso da língua para assim compreender diferentes contextos e situações. Envolve ainda informações sobre a estruturação do texto e organização das ideias, por fim, o conhecimento a respeito dos elementos coesivos. A **quarta e última dimensão**, por sua vez, empreendida pelas autoras trata sobre a ampliação dos conhecimentos das crianças, que ocorre enquanto leem diferentes textos. Dessa forma, o trabalho com a leitura de textos deve ser ampliando a fim de expandir o conhecimento geral das crianças, não apenas conhecendo e desenvolvendo estratégias de leituras e gêneros textuais. Lendo podem adquirir novas informações, explorar novas perspectivas, enriquecer o repertório cultural, dialogar com diferentes autores conhecendo novas e diferentes ideias, culturas e pontos de vista.

A leitura deve proporcionar prazer e diversão, além de ajudar a resolver problemas específicos. Um bom livro pode ser uma fonte de entretenimento e pode também oferecer ideias ou soluções para desafios que os leitores possam vir a enfrentar. Para garantir que a leitura cumpra essas funções de forma eficaz, as autoras sugerem que ela deve ser integrada em projetos ou atividades que permitam uma reflexão mais profunda sobre as questões e temáticas dos textos. Em vez de ser um exercício isolado, a leitura deve fazer parte de um processo amplo de reflexão e discussão sobre o que vai ser lido.

Nesse contexto, Cafiero (2010) amplia essa visão ao considerar a leitura como um processo multifacetado que envolve dimensões cognitivas, históricas, culturais e sociais. Se considerarmos ações sistematicamente organizadas podemos favorecer a formação de um aluno leitor fluente e eficaz. Como dito, essa autora considera a leitura é um processo multifacetado, isso significa dizer que o leitor é um sujeito que atua socialmente construindo experiências que vão ajudá-lo a compreender o que está escrito. Dessa forma, a leitura vai além do que uma mera

atividade de decodificação, o leitor é responsável por atribuir sentido ao texto à medida que estabelece uma relação com o que está escrito.

Ao compreendermos o texto como um todo coerente, enquanto leitores, podemos ser capazes de refletir sobre o que está escrito, de criticá-lo e até mesmo de saber como usá-lo em nossas vidas. Segundo Cafiero (2010), conceber a leitura como um processo de construção de sentido possibilita ao professor uma mudança na sua prática e na sua forma de ensinar a ler. Para essa autora não adianta mandar o aluno encontrar a resposta no livro ou abrir o livro didático para copiar pois, isso se configura como uma mera atividade motora e não uma aula de leitura. Esse tipo de atividade mencionadas não favorecem o entendimento do texto, sendo importante que o professor estabeleça boas estratégias de leitura e possibilite ao aluno um ambiente favorável a essa construção de sentido.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (Cafiero 2010, p. 4).

Ao planejar uma boa aula de leitura é importante que o professor considere o que o aluno já sabe sobre o texto que vai ser lido, e como essa leitura pode contribuir para que mobilizem conhecimentos prévios. O professor pode oportunizar a reflexão e a construção de novos conhecimentos a partir do levantamento de questões, como, por exemplo: para que o texto foi escrito? quem o escreveu? em que época foi escrito? e com quais intenções? Esses questionamentos e reflexões vão contribuir para a construção de conhecimentos amplos a respeito do texto que será abordado.

De acordo com Cafiero (2010), essa concepção de leitura pressupõe a existência do outro, de outros, pois há um componente social no ato da leitura, o indivíduo ler para se conectar com *outros*, para saber o que ele quis dizer, e o que significa o que foi dito. A autora considera ainda que lemos para responder nossas perguntas e nossos objetivos pessoais, isso também ocorre nas aulas tradicionais de leitura, nas quais o aluno lê por ler, ou lê porque o professor mandou.

É importante rompermos essa lógica de leitura nos aproximando assim das práticas de letramento vigentes na sociedade e em nossa vida cotidiana em que o ato de ler pressupõe objetivos muito bem definidos e que estão ligados às necessidades do próprio leitor e de cada situação de leitura. Essa situação

representa o grande desafio das aulas de leitura: levar o aluno a formular e reformular os seus próprios objetivos.

Existem formas para ensinar o leitor iniciante a aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização. Ensinar a ler pressupõe ações sistematicamente orientadas com os diversos textos que circulam socialmente. (Cafiero, 2010, p. 6).

Nesse sentido, a autora indica que as aulas de leitura devem se ocupar em maior parte do seu tempo por textos de estruturas sintática mais simples e com palavras conhecidas pelos alunos, termos e conceitos próximos do universo do aluno, para que gradativamente as possibilidades de leitura e a introdução de textos mais complexos possam acontecer sem grandes dificuldades. Assim,

Um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que circulam socialmente. A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (Cafiero, p. 6, 2010).

Para formar um leitor consciente e fluente, o professor é preciso organização e planejamento das atividades e intervenções, além do conhecimento específico na área de ensino. Essa autora aponta que um **planejamento macro** do ensino de leitura deve envolver toda a comunidade escolar e requer comprometimento da escola e dos demais profissionais com o leitor que almejam formar, não deve ser um documento que vá para gaveta ou que apareça apenas em reuniões com os pais. Esse tipo de planejamento pode auxiliar o professor de língua portuguesa a selecionar conteúdos que vai ensinar, possibilitando um desprendimento dos conceitos tradicionais e normativos, e partindo de fato para o ensino e aprendizagem significativo que contemple o uso daquele conteúdo que está sendo ensinado.

O planejamento macro deve ainda, possibilitar uma aproximação entre os diferentes segmentos de ensino para que, à medida que o aluno avance nas séries

escolares não se sinta tão perdido com a fragmentação das ações de ensino, tornando essa transição segura e livre de trauma. Nessa perspectiva a autora sugere um planejamento macro que se desenvolva em torno do trabalho com gêneros textuais. Os quais funcionariam como o elemento principal e norteador do trabalho.

A ideia seria inicialmente indicar gêneros específicos para trabalhar por séries, organizados em um quadro sequencial, contemplando as diferentes séries do ensino fundamental e à medida que o quadro fosse sendo cumprido novos gêneros seriam adicionados, e os já trabalhados receberiam um “x”. Cafiero (2010) reforça que os gêneros poderiam aparecer novamente em séries seguintes, construindo assim um trabalho em espiral, onde ao passo que o aluno fosse revisitando o gênero, novas possibilidades de leitura fossem sendo exploradas.

Ainda discorrendo sobre a proposta de um bom planejamento, capaz de nortear o ensino de leitura, Cafiero (2010) trata sobre a importância do **planejamento micro**, chamando atenção para as capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da atividade de leitura de cada gênero. Nesse segundo tipo de planejamento, o professor pode e deve traçar elementos e etapas mais detalhadas, a exemplo das metodologias necessária para alcançar o desenvolvimento dessas capacidades e os materiais que serão utilizados.

Em relação à natureza das capacidades de leitura, as mais simples como *“localizar, identificar e apontar”* podem ser desenvolvidas ainda no início do processo. Para isso, o leitor consegue identificar no texto questões de “ida e volta”, como por exemplo, qual é o personagem? onde se passa a história? quando a história ocorre? O desenvolvimento de atividades mais complexas como por exemplo inferir, identificar a relação de causa e consequência, identificar a finalidade ou a própria compreensão global, perceber uma crítica, identificar a força argumentativa, ironia e humor são capacidades de leituras mais complexas e que levam mais tempo para serem desenvolvidas, como indica Cafiero (2010).

A autora supracitada reforça a ideia de que essas capacidades complexas citadas, também dependem do texto que se lê e do grau de facilidade ou dificuldade que o leitor encontra, ou seja, para que o leitor encontre informações vai depender do texto que está sendo lido, de qual é o seu gênero, qual é o seu tipo, o tema abordado, se o texto é curto ou longo e do vocabulário que carrega.

Leal e Melo (2006) nos convidam a refletir sobre o corre-corre da vida cotidiana e ainda as tarefas as quais temos que dar conta individualmente. Nesse caso, planejar a rotina e as atividades do dia a dia seria uma tarefa a mais para o professor dar conta, ou esse planejamento seria uma atividade auxiliar para otimizar nosso tempo? Concordamos com as autoras ao afirmar que o planejamento da rotina é uma carta na manga e pode auxiliar o docente a gerir o tempo. Planejar uma boa rotina de trabalho, destacar estratégias eficazes, registrar situações e vivências bem-sucedidas, armazenar recursos, guardar planejamentos em pastas pode além de otimizar o tempo, auxiliar as práticas pedagógicas do ano seguinte.

Se não planejamos, tornamos o trabalho repetitivo ou vazio. Como professoras, vemos claramente a diferença entre as aulas que foram planejadas e aquelas que precisamos conduzir sem refletir antes, sem calcular o tempo, sem organizar os materiais. Falhamos muitas vezes em situações planejadas, mas, sem dúvida, falhamos muito mais quando agimos sem um trabalho prévio de organização do tempo e do espaço do ensino. (Leal e Melo, 2006).

A rotina e dinâmica da sala de aula nem sempre consegue ser planejada e frequentemente reque improvisação, para essas autoras, uma visão do todo ajuda a improvisar melhor sem distanciar do objetivo central e de onde se pretende chegar. Nessa direção, é importante destacar que as aulas de leitura não guardam o espaço para improvisos. Ao planejar uma aula o professor precisa conhecer o texto que irá explorar, identificando quais as dificuldades esse texto pode apresentar ao seu aluno e, assim, lançar mão de estratégias de leitura que minimizem as dificuldades que surjam.

A autora (2010) segue argumentando que ensinar a ler é ensinar estratégias. É comum e desejável que o aluno saia do processo de alfabetização já sabendo pelo menos ler textos curtos de temas familiares para ele. E nesse sentido a autora coloca como um grande desafio das séries subsequentes fazer o aluno continuar lendo de maneira compreensiva e cada vez mais crítico, textos longos, frases e períodos complexos. Esse desafio deve ser enfrentado com o ensino sistemático de estratégias de leitura, ou seja, ferramentas cognitivas que podem ajudar o aluno a desenvolver melhor, por meio de atividades sistemáticas e planejadas, a sua leitura.

Trabalhar com a leitura na sala de aula com o objetivo de ampliar o grau de letramento do aluno exige do professor uma atenção cuidadosa na seleção dos materiais e suportes de leitura que serão indicados para seus alunos. Se considerarmos as condições sociais de boa parte das famílias do país, a escola será, talvez, o único o lugar onde muitos desses alunos poderão ter acesso aos diferentes textos da cultura letrada em seus suportes originais, como jornais, revistas, enciclopédias, dicionários dentre outros. Pesquisas recentes sobre a construção das práticas de ensino na escola, como a de Mota (2024), vêm demonstrando uma crescente preocupação dos professores em criar estratégias para tratar a heterogeneidade que permeia o universo da sala de aula, por meio de atividades diversificadas, mediações ajustadas às necessidades de cada aluno, especialmente no que se refere ao ensino de leitura e escrita e aos diversos saberes envolvidos nesses processos.

Conforme discutido até aqui, conhecer as necessidades e o contexto socioeconômico de cada aluno é fundamental para a construção das práticas de ensino, pois esses fatores podem influenciar de forma direta, na aprendizagem e no desempenho dos mesmos. Quando esses aspectos são devidamente considerados, o professor consegue traçar metas e estratégias alinhadas às especificidades de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais significativa e uma prática que compreenda o trabalho das heterogeneidades. Dessa forma, Pessoa, Castro e Nascimento (2022) afirmam que "devem-se buscar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que favoreçam discussões importantes" (p. 20).

## **22. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste capítulo, discorreremos os caminhos metodológicos por nós traçados para o desenvolvimento dessa pesquisa, os quais estão organizados em quatro etapas. Assim, iniciaremos trazendo os (1) objetivos do estudo, seguidos pela apresentação da abordagem adotada. Em seguida, (2) apresentaremos a professora participante e o campo da pesquisa. Por fim, (3) detalharemos os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados e (4) o plano por nós adotado para a análise dos mesmos.

### **2.1 Objetivo geral**

Analisar as práticas de ensino de leitura de uma professora alfabetizadora que atuava em uma turma de 3º Ano, no tocante ao trabalho com as heterogeneidades de conhecimentos de seus alunos com esse eixo.

#### **2.1.1 Objetivos específicos**

- Identificar o que pensava a professora participante da pesquisa sobre heterogeneidade e leitura e a relação desses pensamentos com sua prática pedagógica;
- Identificar os materiais e recursos didáticos utilizados para o ensino da leitura e o uso que deles faz a docente;
- Analisar as práticas de ensino de leitura propostas pela docente e como ela lida com a heterogeneidade de conhecimentos do seu grupo de alunos em relação a esse eixo de ensino.

Como já mencionado, este estudo foca na observação das práticas de ensino de uma professora do 3º Ano do Ensino Fundamental, última turma do ciclo alfabetizador, com o objetivo de compreender como essa profissional constrói as suas práticas diante das heterogeneidades de conhecimentos referente de leitura e de escrita dos seus alunos.

Para atingir os objetivos apresentados, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, definida por Richardson (2007) como aquela que se baseia em análises qualitativas dos dados, levando em consideração conhecimentos teórico-empíricos e conferindo-lhes cientificidade. Nesse contexto, Vieira (1996) afirma que o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa se fundamentam e se apoiam em diferentes técnicas, com ênfase na investigação dos dados em seu ambiente natural. A investigação qualitativa não dispõe de modelos, métodos e instrumentos engessados, mas possui características específicas, as quais segundo Bogdan e Biklen (1994), as definem como tal, em maior ou menor grau. Esses autores indicam que a investigação qualitativa toma como fonte direta de coleta de dados o ambiente natural, em nosso caso a escola, fazendo do próprio investigador o instrumento principal e exigindo que o mesmo invista e dedique grande quantidade de seu tempo no campo de pesquisa, buscando elucidar as questões por ele levantadas.

A forma como o investigador coleta os dados e as ferramentas utilizadas para esse fim, podem variar, mas os dados recolhidos em situação são complementados com as informações advindas do contato direto entre o pesquisador e o universo observado. Nesse sentido, o investigador pode ainda visitar e revisar seus registros utilizando como chave dessa análise o seu entendimento.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (Bogdan e Biklen, 1994).

Para Geertz (1973) a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos. Ainda nesse sentido afirmam Bogdan e Biklen (1994) que os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano, e as ações que resultam desses atos, são diretamente influenciados pelo contexto em que ocorrem, por isso tamanha importância é dada ao local do estudo.

Nesse caminho, realizamos um estudo de caso, o qual, segundo Lüdke & André (1986), busca entender uma realidade específica dentro de um sistema maior, destacando seu valor único, mesmo que, depois, se percebam semelhanças com outros casos. Como apontado por Minayo (2016), a atenção do pesquisador está no que é único e particular. Essa estratégia, segundo o autor mencionado, busca, então, uma compreensão contextualizada de um fenômeno ou situação, investigando minuciosamente um único caso ou um número reduzido de casos em seu ambiente natural, a fim de entender suas características e dinâmicas.

Assim, para a coleta dos dados empíricos desse estudo, elegemos três procedimentos, a saber:

- (1) Aplicação de questionário;
- (2) Observação participante da dinâmica da sala de aula com gravação em áudio e registros no Caderno de campo;
- (3) Entrevistas semiestruturadas e não estruturadas com gravação em áudio e registros no Caderno de campo.

Os procedimentos selecionados nos ajudaram a compor nosso objeto de estudo e nos possibilitaram compreender as questões levantadas nessa pesquisa – analisar as práticas de ensino da leitura e o trabalho com as heterogeneidades de uma professora que lecionava em uma turma do último ano do ciclo alfabetizador.

## **2.2. Procedimentos e instrumentos para a coleta de dados**

Com o objetivo inicial de selecionarmos e traçarmos o perfil do sujeito participante da pesquisa, ou seja, da professora alfabetizadora, aplicamos um **questionário**, instrumento de coleta de dados constituído de perguntas descritivas, simples e diretas. Mediante a realidade, avanço tecnológico e das facilidades que o ambiente virtual nos apresenta, o questionário foi disponibilizado para a docente por meio de link (Google Forms), garantindo assim flexibilidade e comodidade à respondente.

Realizar **observações participantes** da prática de uma professora e da dinâmica de sua sala de aula de acordo com Triviños (1987), “não é simplesmente olhar, mas destacar de um conjunto, objetos, pessoas [...] algo específico, prestando atenção em suas características” nos aproximando assim do campo e fenômeno pesquisado – o pesquisador faz parte do grupo observado, vivenciando diretamente a situação observada. Para Richardson (2007), o pesquisador não deve ser apenas espectador. Se colocar na posição e nível dos demais seres que constituem o objeto de estudo possibilita ao pesquisador compreender com clareza e profundidade o que se observa.

Nessa direção, optamos por fazer uso desse procedimento devido à natureza e objetivos dessa pesquisa, pois que, acreditávamos que as observações associadas às gravações de áudio e anotações no diário de campo, nos ajudaram a conhecer mais de perto os detalhes da construção da prática adotada pela docente para o ensino de leitura e o tratamento das heterogeneidades presentes em sua classe. Assim, realizamos quinze observações na sala da docente, sujeito da pesquisa, durante os meses de fevereiro e maio de 2025, as quais se deram de maneira sequenciada, quando foram possíveis. No Quadro abaixo, podemos visualizar o período em que foram realizadas as observações e registro das aulas da professora Judite:

**Tabela 1. Registros e observações das aulas da professora Judite**

<b>OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA JUDITE</b>				
<b>FEVEREIRO</b>	<b>MARÇO</b>	<b>ABRIL</b>	<b>MAIO</b>	<b>TOTAL</b>
<b>2025</b>	<b>2025</b>	<b>2025</b>	<b>2025</b>	
<b>7</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>-</b>	<b>15</b>

Fonte: Renata Leite, 2025.

Em relação às entrevistas, optamos por fazer uso desse procedimento devido ao seu "caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (Lüdke & André, 1986, p. 33). As entrevistas foram de caráter semiestruturado, com questões abertas e fechadas, o que nos permitiu explorar mais profundamente as particularidades da professora investigada e adaptar as questões, em casos necessários. As questões presentes na entrevista buscaram dar conta do objetivo de compreender como a professora

concebe o ensino de leitura, como constrói suas práticas de ensino, como realiza seu planejamento, como ela propunha o trabalho com a leitura frente as heterogeneidades de conhecimentos dos alunos, entre outras questões.

Além disso, buscamos ainda resgatar aspectos referentes as experiências vividas pela professora, tanto como aluna quanto como docente, a fim de entender como essas experiências se conectavam e influenciavam a construção de sua prática.

## **2.3. O campo e o sujeito participante da pesquisa**

### **2.3.1. O campo da pesquisa**

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (2024), a Escola Municipal Professora Jandira Botelho Pereira da Costa possui uma trajetória marcada pelo forte vínculo com as comunidades de seu entorno. A iniciativa para sua criação, concretizada no início do ano letivo de 2000, esteve fortemente ligada à atuação do então vereador Liberato Costa Júnior (1916-2016). O político mantinha uma relação estreita com as populações de Campo Grande e arredores, conhecendo de perto suas demandas. Em reconhecimento a essa trajetória, a escola recebeu o nome de Jandira Botelho Pereira da Costa, esposa do vereador, professora e gestora ativa na comunidade.

A escola está situada no bairro de Campo Grande, Zona Norte do Recife-PE, e atende diversas comunidades carentes e periféricas, como: Bola na Rede, Capilé, Saramandaia, Burra Nua, Chão de Estrela e Sítio Novo (em Olinda). Desde sua fundação, mantém uma relação ativa com a população local, fortalecendo esses laços por meio de ações de busca ativa dos alunos faltosos e projetos com as famílias. A realização de projetos foi afetada pela pandemia (2020), mas a realização de palestras, esportes e eventos culturais, considerados projetos menores e mais rápidos, ainda se mantém.

Ao longo dos anos 2000, a região que abriga a escola passou por transformações significativas no tocante ao saneamento básico e acesso a moradia digna. As comunidades vizinhas enfrentavam frequentemente problemas com alagamentos, ocupações irregulares e moradias sobre palafitas, além de desafios relacionados ao tráfico de drogas e à violência. Apesar dessas dificuldades, a

atuação da escola nunca foi comprometida, pois a comunidade valoriza o trabalho desenvolvido pelos professores e funcionários, enxergando a escola como um espaço seguro e acolhedor para as crianças da região.

Considerada de grande porte, a escola funciona em dois turnos: manhã, das 07h30 às 11h40, e tarde, das 13h30 às 17h40. Oferece educação básica da seguinte forma: Educação Infantil (Grupo 04 e Grupo 05), Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a etapa Correção de Fluxo, com os programas "Se Liga" e "Acelera".

A estrutura da escola conta com:

- 16 salas de aula
- 01 sala de professores
- 01 coordenação
- 01 secretaria
- 01 diretoria
- 01 pátio coberto
- 02 depósitos de limpeza
- 01 almoxarifado
- 01 cozinha
- 19 banheiros (incluindo 01 banheiro para PCD)
- 01 biblioteca
- 01 sala de recursos

A escola conta com uma estrutura física ampla e bem conservada, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) aponte alguns desafios estruturais. No primeiro andar, encontram-se apenas salas de aula, enquanto no térreo estão localizados banheiros acessíveis, mais salas de aula, refeitório, sala da coordenação, secretaria e um pátio espaçoso utilizado para o lanche, intervalos e atividades pedagógicas que envolvam grande número de alunos.

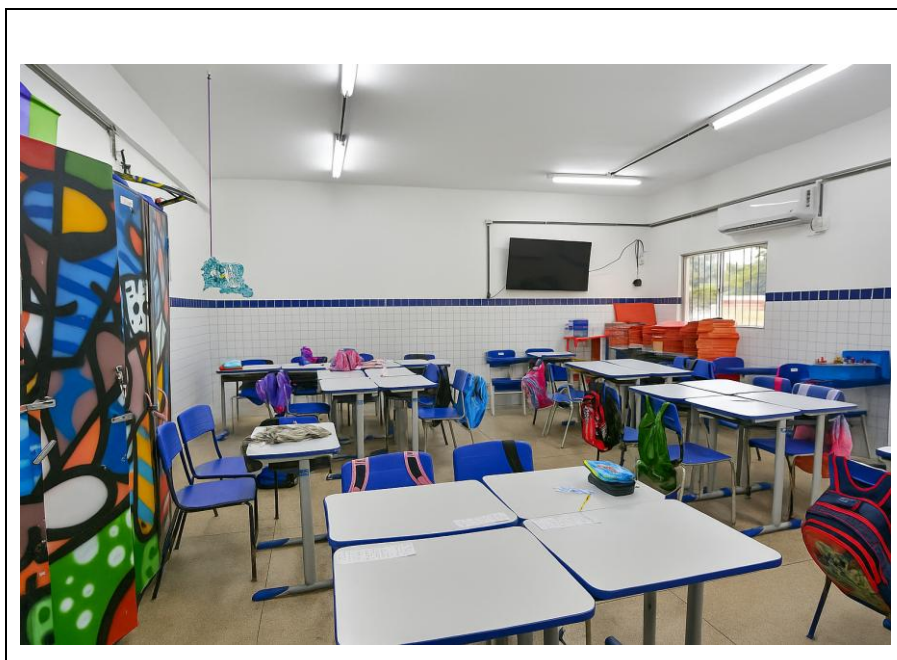
O ambiente escolar oferece boas condições para o trabalho com leitura. A biblioteca é nova e bem equipada, sendo utilizada para rodas de leitura semanais.

**Figura 1: Biblioteca da escola.**



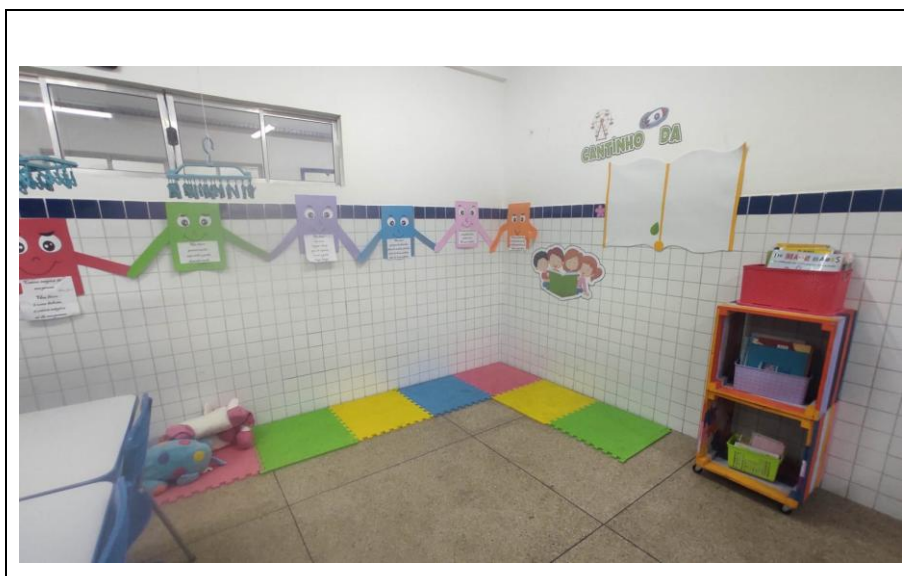
A sala de aula onde ocorreram as observações é ampla, bem equipada e conservada, localizada no primeiro andar da escola. O espaço atende 23 alunos e conta com 25 mesas e cadeiras, quatro armários fechados utilizados para a organização dos materiais pedagógicos da professora, dos estudantes e de mais alguns livros de leitura. Além disso, há um birô para a docente, televisão, acesso à internet Wi-Fi, quadro e o cantinho da leitura.

**Figura 2: Sala de Aula do 3º ano – Ensino Fundamental.**



A sala da professora acompanhada conta com um cantinho da leitura aconchegante e de livre acesso para as crianças, onde os livros ficam disponíveis à altura dos alunos, incentivando o manuseio e a autonomia na escolha das leituras. Esse espaço é organizado com uma estante vazada de pallet, tatames no chão para que as crianças possam se acomodar confortavelmente e alguns bonecos de pelúcia. Durante as observações realizadas em fevereiro, foi possível notar que os alunos ainda estavam se adaptando ao uso desse espaço. A professora organizava os momentos de leitura de forma sistemática, o que tem contribuído para a construção desse hábito. Aos poucos, os estudantes foram demonstrando maior envolvimento nas leituras coletivas conduzidas pela professora e pelas alunas do PIBID.

**Figura 3: Cantinho da leitura.**



A organização visual da sala também favorece a aprendizagem. Acima do quadro, há um alfabeto afixado com os quatro tipos de letra (cursiva, imprensa, maiúscula e minúscula). Ao lado, encontra-se a chamada dos alunos, organizada em ordem alfabética e confeccionada por eles mesmos. No outro lado, há dois calendários que os estudantes atualizam diariamente. As paredes apresentam cartazes com atividades e trabalhos desenvolvidos pelos alunos, demonstrando um ambiente dinâmico e voltado para o aprendizado. A mesa da professora está posicionada ao lado esquerdo do quadro, garantindo um espaço organizado e funcional.

A escolha dessa instituição para a realização da nossa pesquisa se deu pela atuação da professora Judite, cujo perfil e práticas pedagógicas se alinham aos objetivos do nosso estudo. Além disso, o acolhimento por parte da gestão escolar foi um fator determinante, visto que a equipe gestora demonstra um forte compromisso com o processo de alfabetização e ensino da leitura, promovendo uma educação de qualidade que impacta tanto os estudantes quanto os docentes.

### **2.3.2. A professora participante da pesquisa**

Por meio da mediação da Professora Sirlene Souza, orientadora deste estudo, chegamos à professora Judite, cuja atuação corresponde ao perfil desejado para nossa pesquisa, o que facilitou nossa aproximação.

No período em que coletamos os dados na sua classe, a professora Judite tinha 41 anos. Ela atuava, desde 2018, como Coordenadora da rede de ensino de Olinda e como professora na rede municipal do Recife, desde o ano de 2014, sempre no ciclo da alfabetização.

A docente possui formação no Magistério concluído em 2001 e havia cursado Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, finalizando em 2007. Judite também possui especialização em Cultura Pernambucana pela FAFIRE, e Mestrado em Educação Básica também pela UFPE. Com 25 anos de experiência docente, sua trajetória é marcada por uma sólida atuação na área da educação, majoritariamente trilhada em instituições públicas e me turmas dos Anos Iniciais.

### 3. Análise dos dados

Após a coleta, procedemos à análise e à reflexão dos dados apreendidos, em busca de respondermos às questões suscitadas nessa pesquisa.

Para tal, organizamos as categorias, considerando cada etapa da pesquisa, tomando por base a Análise de Conteúdos de Bardin (1977), definido como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Os dados passaram pelos processos de descrição, inferência e interpretação (Bardin, 1977):

- 1- Pré-análise (descrição) - Leitura dos dados coletados para familiarização e delimitação do corpus;
- 2- Exploração do material (inferência) – organização dos dados em unidades de registro, codificados e agrupados em categorias;
- 3- Tratamento dos resultados (interpretação) - as informações categorizadas serão analisadas à luz do referencial teórico utilizado como aporte no estudo em questão.

Em relação às observações, analisamos as práticas de ensino da leitura no contexto da sala de aula, a fim de verificarmos como as atividades propostas pelas docentes contemplavam a heterogeneidade do nível de conhecimentos dos alunos em relação à leitura. Assim, nós nos apoiamos ainda no que afirma Franco (2018):

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (Franco, 2018).

Nesse caminho, de posse dos dados e das categorizações dos mesmos, prosseguimos dando início ao processo de análise dos mesmos.

### **3.1 As práticas de ensino da leitura da professora Judite**

Neste capítulo, discutiremos sobre as práticas de ensino da professora Judite para trabalhar a leitura e as estratégias por ela utilizadas para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos seus alunos. Dissertaremos, inicialmente, sobre os resultados das fichas de avaliação diagnósticas aplicadas pela docente, as quais serviram de instrumento para conhecer os níveis de leitura e escrita da turma, as suas necessidades específicas e para auxiliá-la a definir as estratégias e atividades a serem realizadas com a turma.

Em um segundo momento, apresentaremos um quadro que descreve a sua rotina de ensino da leitura durante o período em que estivemos em sua sala de aula, a fim de refletirmos sobre as atividades desenvolvidas pela professora, buscando identificar, entre outros aspectos, o que a docente priorizava no/para o ensino da leitura, os materiais didáticos utilizados para esse fim e como ela conduzia o trabalho com as heterogeneidades de níveis de saberes dos alunos.

Ainda nessa direção, discutiremos sobre o que pensava a professora sobre leitura e heterogeneidade e como essas ideias dialogam com o que ela fazia, efetivamente, em sua classe.

#### **3.1.1 Perfil de escrita dos alunos da turma da professora Judite**

A professora Judite realizou a aplicação das avaliações diagnósticas com seus alunos na segunda semana letiva do mês de fevereiro de 2025. A avaliação foi elaborada por ela e tinha como objetivo conhecer os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) e o nível de leitura que possuíam.

A aplicação das avaliações contou com a participação das estudantes do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – do qual a

professora Judite fazia parte como supervisora<sup>1</sup>. Após receberem a orientação da docente, as pibidianas passaram a chamar as crianças, uma por vez, para um canto reservado da sala de aula e as orientavam acerca da atividade (escrever os nomes das figuras presentes na ficha<sup>2</sup>). Ao final da aplicação da diagnose, as fichas foram analisadas pela professora juntamente com as pibidianas, e os alunos, identificados conforme o nível de escrita em que se encontravam.

A aplicação das diagnoses se estendeu por três dias e dos 23 alunos matriculados na turma, apenas 20 deles participaram, os demais ainda não haviam frequentado a escola naquele período. Importante pontuar que as atividades diagnósticas foram realizadas em dias diferentes buscando contemplar o maior número de alunos presentes em sala.

Vejamos um panorama dos resultados dessas avaliações no quadro, a seguir:

**Tabela 2. Níveis de escritas dos alunos do 3º Ano.**

<b>Níveis</b>	<b>Pré-silábico</b>	<b>Silábico Qualitativo</b>	<b>Silábico Quantitativo</b>	<b>Alfabético</b>	<b>Ortográfico</b>
<b>Quantidade</b>	4	-	-	16	1
<b>Total de alunos: 21</b>					

**Fonte: Renata Leite, 2025.**

Conforme nos mostram os dados na tabela apresentada, na turma da professora Judite 80% da turma já se encontrava no nível alfabético de escrita e apenas 4 alunos ainda não haviam consolidados os seus conhecimentos em relação ao SEA. Vale salientar que embora o grupo dos alunos já se encontrassem na hipótese alfabética, nenhum deles, haviam desenvolvido ainda a fluência leitora até àquele momento.

No mês março daquele ano, os alunos também realizaram a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Recife (SAERE), no qual realizaram provas referentes às áreas de linguagem e de conhecimento matemático. Esse modelo de avaliação classificava os alunos segundo seu desempenho em *Alto*, *Médio*, *Baixo* e *Muito Baixo*. Na época da aplicação, havia 25 alunos matriculados

<sup>1</sup> A sala da professora Judite contava, diariamente, com a presença de um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, integrantes do programa PIBID, que sob orientação da professora Judite, auxiliavam no desenvolvimento das atividades em sala de aula

<sup>2</sup> Cf. nos anexos desse trabalho, a ficha de avaliação diagnóstica.

na turma da professora Judite, desses, 21 realizaram as avaliações, obtendo os seguintes resultados: 5 desempenhos Alto; 9 desempenhos Médio; 4 desempenhos Baixo; 1 desempenho Muito Baixo. Os demais não realizaram a avaliação por questões específicas.

A professora realizou uma análise detalhada dos resultados alcançados por seus alunos nesse instrumento, identificando as habilidades que desenvolveram e as que não desenvolveram, planejou atividades e estratégias para desenvolver com a turma, objetivando trabalhar com foco nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Devido ao término de nossas observações, não chegamos a acompanhar tais atividades.

### **3.1.2 Perfil de leitura dos alunos da turma da professora Judite**

Após a aplicação das diagnoses de escrita, seguimos acompanhando as aulas da professora Judite com o objetivo de conhecer as práticas de leitura propostas por ela e vivenciadas por seus alunos. Nesse caminho, a professora também realizou avaliações diagnósticas<sup>3</sup> com o objetivo de conhecer os níveis de leitura das crianças.

Essas avaliações foram realizadas pela própria professora e ocorreram em diferentes momentos – ao longo dos meses de março e abril – das seguintes formas: apenas com os alunos, em hipótese alfabética, buscava-se identificar o nível de compreensão, a fluência leitora e a correspondência grafofônica; durante a realização de atividades de leitura orais e escritas; por vezes, os alunos eram chamados individualmente para ler um texto e responder a questões sobre ele em uma ficha elaborada pela professora, a qual segue o protocolo do PNAIC (2022), disponibilizada nos anexos do trabalho.

Vejamos o resultado dessas avaliações, a seguir:

#### **Tabela 3. Avaliação diagnóstica quanto à leitura dos alunos do 3º ano**

---

<sup>3</sup>Vale salientar que em cada unidade, a docente aplicava avaliações que englobavam todas as disciplinas, uma prática comum entre os professores da escola e incentivada pela gestão escolar. Em entrevista, Judite destacou a importância dessas avaliações por dois motivos principais: primeiro, funcionavam como preparação dos alunos para futuras avaliações extraescolares; segundo, constituíam uma oportunidade de fornecer aos pais e responsáveis um diagnóstico, mesmo que precoce, sobre o progresso dos estudantes. Segundo a própria professora, os familiares gostavam de receber esses resultados e até cobravam a realização dessas avaliações.

Níveis	Não alfabético	Leitor de palavras	Leitor de palavras silabando	Leitor de textos silabando	Leitor de texto sem fluência
Quantidade	5	3	1	1	6
<b>Total de alunos: 16</b>					

Fonte: Renata Leite, 2025.

A partir das avaliações de leitura, a professora Judite procedeu à classificação dos alunos da seguinte forma: 5 alunos não alfabéticos; 3 alunos leitores de palavras; 1 aluno leitor de palavras silabando; 1 aluno leitor de textos silabando; 6 alunos leitores de texto sem fluência. Para entendermos melhor essa classificação, abaixo segue a descrição das categorias:

- **Não alfabético:** alunos que ainda não apresentam a leitura oral coerente, nesse caso o estudante ainda não se apropriou dos princípios do sistema de escrita alfabética e, portanto, não lê oralmente de forma compreensível;
- **Leitor de palavras:** alunos que identificam letras e sílabas e conseguem ler algumas palavras, mesmo que de forma lenta;
- **Leitor de palavras silabando:** alunos que leem palavras isoladamente, fragmentando-as em sílabas, pronunciando cada sílaba separadamente. Nesses casos, o sistema alfabético está parcialmente dominado, o aluno conhece os valores fonêmicos, mas ainda não automatizou o reconhecimento de palavras completas.
- **Leitor de textos silabando:** A leitura de textos ocorre de forma fragmentada, com cada sílaba pronunciada isoladamente, como na leitura silabada de palavras. Esse aluno interrompe frequentemente cada palavra em várias sílabas, tornando a leitura de textos muito lenta e sem entonação natural, comprometendo a compreensão do texto lido.
- **Leitor de texto sem fluência:** alunos que já superaram a etapa inicial de leitura silábica (ou segmentada), mas ainda não alcançaram a fluência leitora plena. Conseguem ler frases e textos curtos de forma relativamente autônoma, identificando muitas palavras e inferindo significados contextuais, porém sem a rapidez e entonação adequadas. Em termos de domínio do sistema alfabético, esses alunos já internalizaram as

correspondências básicas grafema-fonema (fase alfabética), conseguindo decodificar muitas palavras comuns, mas ainda hesitam em palavras novas. Esses alunos conseguem realizar leitura global do texto.

Por não estarem presentes todos os alunos no dia em que essas atividades diagnósticas de leitura foram realizadas, outras propostas foram desenvolvidas pela professora ao longo do mês de março/2025, com o objetivo de identificar o nível de leitura dos estudantes, tais como: momentos de leitura individual e coletiva, leitura de cartazes e interações com livros.

É importante destacar que a professora Judite buscava, a todo tempo, explorar a compreensão leitora dos alunos, pois assim como Cafieiro e Kleiman (1998), ela não considerava que a leitura fluente, por si só, caracteriza um leitor competente, embora a entendesse como condição necessária para a formação de um leitor competente, o que justifica o seu investimento. Também, em atividades de leitura para “aprender a ler”.

### **3.2 O que fazia a professora Judite em sua sala de aula para promover a aprendizagem da leitura?**

Nesse tópico, discorreremos sobre a construção da rotina da professora Judite e como ela tratava a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos seus alunos em relação à leitura. A partir dos dados apreendidos por meio das observações em sua aula e de suas falas captadas durante as entrevistas, buscaremos refletir sobre a seguinte questão:

***“Quais atividades de leitura eram propostas pela docente e como estas atividades atendiam os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos?”***

Iniciaremos apresentando a rotina por nós observada durante as 15 observações que realizamos na classe da docente, os materiais e recursos por ela para o trabalho com a leitura e como ela buscava atender as heterogeneidades presentes na turma com o objetivo de ensinar os alunos a ler ativamente.

### **3.3 A rotina de ensino da leitura da professora Judite**

Assim como informam os dados da TABELA 1, presente na Metodologia desse estudo, as observações das aulas ministradas pela professora Judite ocorreram durante os meses de fevereiro a abril de 2025, no período da manhã.

Durante o período em que estivemos em sua classe, verificamos que ela tinha uma rotina de trabalho com a leitura bastante diversificada e que buscava priorizar as atividades que tinham como foco a interpretação e a compreensão de textos de gêneros variados. Tais atividades possuíam diferentes finalidades, aconteciam de forma sistemática e exploravam, também, o ensino do sistema de escrita alfabética, com o objetivo de auxiliar os alunos que ainda não estavam alfabetizados, consolidarem essa aprendizagem e aqueles que já tinham atingido essa hipótese, a desenvolver a fluência leitora.

Ao questionarmos sobre o que a docente pensava ser importante trabalhar em relação à leitura com o seu grupo de alunos, Judite declarou:

“Então, o que eu considero importante nesse ano de ensino (3º ano), no final do ciclo de alfabetização, não sei se tem uma ordem hierárquica, pode ser em paralelo, é que o aluno domine esse sistema (de escrita), porque sem ele dominar esse sistema, ele não vai ser um leitor autônomo. Então, ele precisa, né, dominar as relações grafofônicas, se apropriar do sistema de escrita para poder realizar a leitura autônoma, sem que tenha necessidade do suporte de outra pessoa, isso é fundamental.” [...] “Aí eu acho que esses são os pilares que eu tento desenvolver nas minhas aulas de língua portuguesa no eixo de leitura: aprender a ler, fazer as relações grafofônicas, dominar o sistema de escrita alfabética para ler com autonomia, desenvolver a compreensão do leitor, do que se lê, saber para que lê cada texto e o gostar de ler, ler por prazer.”

**(Professora Judite, 3º Ano)**

A fala da professora Judite no extrato apresentado revela o seu cuidado com a formação de leitores autônomos quando destaca a importância de o domínio do sistema de escrita ser consolidado por parte dos alunos até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, na turma do 3º ano do ensino fundamental. Para ela, esse domínio é condição primordial para que eles se tornem leitores autônomos, capazes não apenas de decodificar, mas também de compreender textos sem depender da realização da leitura por parte de uma outra pessoa, avançando, assim, para uma participação ativa no ato de ler.

Essa visão da docente dialoga com a terceira dimensão do ensino de leitura, apontada por Leal, Brandão e Bonifácio (2017), a qual destaca a importância da mobilização de conhecimentos linguísticos, como: gramática, vocabulário e

estruturas textuais, como alicerces da/para o desenvolvimento da autonomia leitora. Ao ressaltar as relações grafofônicas, Judite segue também a perspectiva de Solé (1998) e Kleiman (1998), autoras para quem o pleno domínio do código escrito é fundamental para que o leitor recorra a seus conhecimentos prévios e formule inferências eficazes durante a leitura.

Ainda discorrendo sobre o conceito de leitura, a docente disse entender esse conceito de forma abrangente, ou seja, não se restringisse às atividades escolares, tão pouco às habilidades de ler e interpretar textos escritos. Vejamos o seu depoimento a seguir:

“A leitura, eu entendo que é um conceito bem amplo, né? Mas aí, (entendo que) a leitura de mundo que envolve também a leitura de textos e outros conhecimentos culturais, é que te dão a base para a leitura dos textos mesmo. Porque a escrita e a leitura são um bem cultural, né!? E aí, eu entendo que leitura é a leitura dos textos escritos, as leituras de artes, leituras de imagens, e tudo dialoga, né!? Leitura de mundo mesmo, de vivências também, de experiências e de outros conhecimentos que dialogam mesmo com as coisas que estão nos textos escritos! Eu entendo [leitura] como isso, é um conceito amplo mesmo, que vai além do texto lido, do texto como um sistema.”

**(Professora Judite, 3º Ano)**

Como podemos observar em sua fala, ao mesmo tempo em que a professora foca na decodificação como um pré-requisito para a obtenção da autonomia leitora, a observação da sua prática associada ao seu depoimento, nos permite expandir essa visão para uma compreensão mais ampla do que ela entende sobre o “ato de ler”, concordando, desse modo, com estudiosos como Cafiero (2010) e Leal, Brandão e Bonifácio (2017), os quais defendem que a leitura, além de envolver o domínio técnico do sistema de escrita, é um processo multifacetado que abarca dimensões sociais, culturais e cognitivas. Como visto em Cafiero (2017) o leitor constrói sentidos a partir de suas experiências e propósitos e, assim, a escola deve criar situações que promovam esse tipo de leitura significativa indo além das simples mecânicas da decodificação.

Em relação aos textos utilizados pela professora para o trabalho com a leitura, foi possível observar que ela explorou uma variedade significativa de gêneros textuais, entre os quais encontravam-se poemas, reportagens, lista de palavras, letras de música, trava-língua, entre outros, sendo o gênero poema e outros textos com rima, como canções e parlendas, os que tiveram maior incidência e estiveram presentes na maior parte das aulas que nós observamos.

Além da leitura dos textos dos gêneros mencionados, também pudemos observar que Judite explorava a leitura da rotina (agenda) do dia, dos combinados da turma, e dos enunciados de atividades dos diferentes componentes curriculares, discutindo sobre as temáticas abordadas nos mesmos, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos.

Em busca de aproximar-se da realidade das crianças, Judite trabalhou com textos, cujas temáticas faziam parte da realidade e eram de interesse dos seus alunos. Tais textos tinham relações com os eventos e situações vivenciadas por eles, no cotidiano, como por exemplo, os textos abordados nas semanas que antecederam o carnaval, entre os quais figuraram “A Burrinha Manhosa”, da autora Socorro Miranda; “Ou isto ou aquilo”, da autora Cecília Meireles; “Quem tem medo de Papangu”, da autora Guiomar Dantas e “O rapto do galo”, escrito por Fabiana Karla. Nessa proposição, ela criava espaços de falas e momentos de leituras muito respeitosos e confortáveis para elas.

A professora Judite, ao inserir na rotina da sua classe a leitura de textos de gêneros escolhidos por sua relevância cultural e proximidade com a vivência dos alunos, como poemas, parlendas, letras de música, reportagens e textos do cotidiano (rotina e combinados), busca ampliar o seu trabalho com o ensino da leitura, a partir da perspectiva do letramento, ou seja, ao trabalhar com textos com finalidades e funcionalidades diversas, ela oportuniza aos seus educandos perceberem que a leitura vai além de decodificar palavras em som, mas uma construção de significados. Nesse sentido, a sua prática apresenta os pressupostos tidos como essenciais por Peixoto, Silva e Ferreira (2005), são eles: o desenvolvimento de habilidades de leitura úteis no cotidiano, a leitura criativa e crítica, a validação do conhecimento prévio e a avaliação atenta às necessidades individuais, além do fortalecimento da autoestima e da cooperação entre os estudantes.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito ao trabalho com a leitura a partir dos conteúdos das outras áreas do conhecimento. Durante as nossas observações que incluíram o acompanhamento da rotina da professora no trabalho com diferentes disciplinas, pudemos observar que ela costumava trabalhar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e, nessa perspectiva, o ensino da leitura sempre estava presente em suas aulas, tanto no

sentindo de ler para adquirir novos conhecimentos, quanto no sentido de ler para gostar de ler.

Desse modo, durante o período em que estivemos em sua classe observamos as aulas de Matemática e Ciências, nas quais a professora utilizou bastante o livro didático, ensinando o seu uso e explorando os elementos pré-textuais e pós-textuais. Nesses momentos a professora atuava de duas formas: ora lendo para os alunos, ora orientando como deviam fazer a leitura, principalmente a leitura de questões, chamando atenção dos alunos para a mudança na entonação da voz quando se lê uma pergunta.

Sobre o trabalho com a leitura nas outras áreas do conhecimento, Judite declarou:

“Eu trago também leitura de outros tipos de textos. Porque [...] a língua portuguesa, é base das outras disciplinas mesmo, ela está na interface, não sei se é [esse] o nome, na interface, tá correto [?!], ela está vinculada demais a isso. Então, por mais que eu trabalhe outros conteúdos e outras habilidades, estou trabalhando a língua portuguesa, a leitura também. Leitura, compreensão, apropriação do texto, a leitura para estudo, a leitura para conhecer. Então, eu trago outros suportes textuais, literatura, leitura. As atividades de minha leitura também servem para outras disciplinas, como a leitura compartilhada, a leitura para eles, a leitura deles para o grande grupo, a leitura deles para mim, para mim e para os outros, quando eles estão lendo para os outros. Não tem como trabalhar as outras disciplinas sem trabalhar a leitura. Lógico que tem a intencionalidade, nem sempre você vai fazer, mas a gente [os professores] sempre tem intencionalidade, mas nem sabe, meio que é inconsciente, né? Você já está trabalhando, quando faz as perguntas sobre o texto, de certa forma você também já está trabalhando.”

**(Professora Judite, 3º Ano)**

Com base na fala da docente, podemos perceber que tanto o que ela pensa, como o que ela faz efetivamente, na prática, se alinha com o pensamento de Leal (2022), a qual defende a inserção do trabalho e ensino de leitura em várias disciplinas, não apenas pela importância do trabalho interdisciplinar, mas sobretudo porque a leitura está na base da aquisição de novos conhecimentos, em qualquer área.

O Quadro 1 a seguir, nos fornece uma visão mais detalhada da rotina de leitura vivenciada pelos alunos da professora Judite durante as nossas observações:

**Quadro 1:** Atividades de leitura vivenciadas na sala da professora Judite

<b>ATIVIDADES DE LEITURA</b>	<b>OBJETIVOS DE LEITURA</b>
<b>DATA: 13/02/2025</b>	
<b>Leitura da rotina;</b> <b>Leitura do calendário;</b> <b>Leitura literária em círculo sobre o carnaval do livro Burrinha Manhosa;</b> <b>Leitura de imagens em grupo sobre o carnaval;</b> <b>Leitura e apresentação das inferências sobre as imagens;</b> <b>Roda de leitura na biblioteca sobre o livro Frevolina;</b> <b>Construção e leitura de lista de palavras no quadro;</b> <b>Elaboração e leitura do título da lista de palavras;</b> <b>Leitura e correção da atividade de casa;</b> <b>Leitura e realização da atividade de classe no livro de português.</b>	Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.
<b>DATA 14/02/ 2025</b>	
<b>Leitura da Rotina;</b> <b>Leitura do Calendário;</b> <b>Escrita e leitura do nome próprio;</b> <b>Construção e leitura da Lista de Chamada;</b> <b>Leitura da atividade de classe no livro de português;</b> <b>Leitura dos enunciados da Ficha;</b>	Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Explorar gêneros e suportes variados; Leitura de textos funcionais;
<b>DATA 17/02/2025</b>	
<b>Leitura da rotina;</b> <b>Leitura do Calendário;</b> <b>Leitura dos enunciados da Ficha de atividades;</b> <b>Leitura e pesquisa de palavras com “M” e “P”;</b> <b>Leitura coletiva da letra da música “Bê-A-Bá” de Toquinho;</b> <b>Leitura literária do livro O menino azul, de Cecília Meireles;</b> <b>Leitura e explicação da atividade de casa;</b>	Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.
<b>DATA 18/02/2025</b>	
<b>Leitura da Rotina;</b> <b>Leitura do Calendário;</b> <b>Leitura literária de Poemas de Cecília Meireles;</b> <b>Leitura da lista de chamada;</b> <b>Construção e leitura da lista de materiais recicláveis para confecção do estandarte de carnaval;</b> <b>Roda de leitura na Biblioteca;</b> <b>Leitura dos enunciados do Almanaque Criança Alfabetizada;</b>	Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.

<p>Leitura e estudo sobre Papangus – livro Quem tem medo de Papangu? Leitura de mapas no Almanaque Criança Alfabetizada.</p>	
<b>DATA 21/02/2025</b>	
<p>Leitura da rotina; Leitura do Calendário; Leitura Literária do livro O rapto do galo; Leitura das palavras chamadas no bingo; Construção e leitura da lista feita a partir das palavras do Bingo; Leitura silenciosa e individual da reportagem “O galo Gigante” retirada do Diário de Pernambuco; Leitura coletiva da reportagem “O galo Gigante” retirada do Diário de Pernambuco; Leitura da atividade de classe no caderno;</p>	<p>Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.</p>
<b>DATA 25/02/2025</b>	
<p>Leitura da rotina; Leitura do Calendário; Leitura e estudo do livro “Quem tem medo de Papangu?” (continuação); Leitura dos enunciados da ficha de atividades; Leitura coletiva de texto informativo sobre as máscaras de Papangus;</p>	<p>Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.</p>
<b>DATA 27/02/2025</b>	
<p>Leitura da Rotina; Leitura do calendário; Finalização do estandarte de carnaval da turma; Leitura de estandartes e cartazes durante as festividades de Carnaval;</p>	<p>Explorar o SEA; Ampliar o vocabulário; Realizar Leitura oral e coletiva; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma;</p>
<b>DATA 20/03/2025</b>	
<p>Leitura da rotina; Leitura do Calendário; Leitura Literária do livro “Quanta África tem no Dia de Alguém”; Leitura da atividade de classe no livro de Matemática; Leitura da atividade de casa no livro de Matemática; Escrita e leitura da atividade de casa no Caderno;</p>	<p>Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão; Realizar inferências; Ampliar o vocabulário; Explorar gêneros e suportes variados; Promoção da leitura autônoma; Ler por prazer.</p>
<b>DATA: 31/03/2025</b>	
<p>Leitura da rotina; Leitura do calendário;</p>	<p>Explorar o SEA; Desenvolver a compreensão;</p>

<p>Leitura Literária do livro “Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu”;</p> <p>Leitura coletiva da letra da música “Sopa” com texto colado no quadro;</p> <p>Leem e ouvem a música “Sopa” com vídeo na tv.</p> <p>Realização e leitura da atividade de classe no quadro;</p> <p>Leitura de imagens para identificar as rimas da música por meio das imagens;</p> <p>Atividade livre no cantinho da leitura para os alunos ociosos;</p> <p>Leitura de rimas durante o jogo Trinca Mágica;</p>	<p>Realizar inferências;</p> <p>Ampliar o vocabulário;</p> <p>Realizar Leitura oral e coletiva;</p> <p>Explorar gêneros e suportes variados;</p> <p>Promoção da leitura autônoma;</p> <p>Ler por prazer.</p>
<b>DATA 01/04/2025</b>	
<p>Leitura da rotina;</p> <p>Leitura do calendário;</p> <p>Leitura da chamada e dos Combinados da Turma (apresentam para um aluno novato);</p> <p>Conversa no cantinho da leitura sobre os livros emprestados;</p> <p>Leitura e brincadeira com trava-línguas no cantinho da leitura;</p> <p>Leitura da atividade no Almanaque (O macaco foi a feira);</p> <p>Leitura e montagem de parlendas;</p> <p>Leitura literária do Livro “Receitas de Olhar”;</p> <p>Leitura da atividade de classe no livro de língua portuguesa;</p> <p>Leitura e explicação da atividade para casa.</p>	<p>Explorar o SEA;</p> <p>Desenvolver a compreensão;</p> <p>Realizar inferências;</p> <p>Ampliar o vocabulário;</p> <p>Realizar Leitura oral e coletiva;</p> <p>Explorar gêneros e suportes variados;</p> <p>Promoção da leitura autônoma;</p> <p>Ler por prazer.</p>
<b>DATA 03/04/2025</b>	
<p>Interação cultural no pátio com leitura de trava-línguas;</p> <p>Leitura da rotina;</p> <p>Leitura do calendário;</p> <p>Leitura da atividade de Matemática com uso do banner “Quadro Valor de Lugar” (QVL);</p> <p>Leitura da atividade no livro de matemática;</p> <p>Leitura de números com auxílio de material dourado;</p> <p>Leitura Literária;</p> <p>Leitura e correção da atividade de casa;</p> <p>Leitura e explicação dos textos da atividade de casa;</p>	<p>Explorar o SEA;</p> <p>Desenvolver a compreensão;</p> <p>Realizar inferências;</p> <p>Ampliar o vocabulário;</p> <p>Realizar Leitura oral e coletiva;</p> <p>Explorar gêneros e suportes variados;</p> <p>Promoção da leitura autônoma;</p> <p>Ler por prazer.</p>
<b>DATA 04/04/2025</b>	
<p>Leitura da rotina;</p> <p>Leitura do calendário;</p> <p>Leitura Literária do livro “O mundo Inteiro”;</p>	<p>Explorar o SEA;</p> <p>Desenvolver a compreensão;</p> <p>Realizar inferências;</p> <p>Ampliar o vocabulário;</p>

<p><b>Leitura e correção da atividade de casa;</b>  <b>Poemas;</b>  <b>Leitura da atividade de classe de Matemática;</b>  <b>Leitura e explicação da atividade de casa;</b></p>	<p>Realizar Leitura oral e coletiva;  Explorar gêneros e suportes variados;  Promoção da leitura autônoma;  Ler por prazer.</p>
<b>DATA 07/04/2025</b>	
<p><b>Leitura da rotina;</b>  <b>Leitura do calendário;</b>  <b>Leitura dos combinados com a turma;</b>  <b>Leitura e conversa sobre os livros emprestados;</b>  <b>Leitura literária com Aluno Abraão que pediu para ler;</b>  <b>Leitura Literária realizada pela Professora do Livro “Trava-língua, quebra queixo, rima-rima, remelexo”;</b>  <b>Leitura e correção da atividade de matemática;</b>  <b>Leitura e realização da avaliação de Matemática;</b>  <b>Leitura de Rimas no jogo Trinca-Mágica.</b></p>	<p>Explorar o SEA;  Desenvolver a compreensão;  Realizar inferências;  Ampliar o vocabulário;  Realizar Leitura oral e coletiva;  Explorar gêneros e suportes variados;  Promoção da leitura autônoma;  Ler por prazer.</p>
<b>DATA: 08/05/2025</b>	
<p><b>Leitura da rotina;</b>  <b>Leitura do calendário;</b>  <b>Leitura Literária do livro: O Tupi que você fala;</b>  <b>Leitura do texto “Rimas Malucas”</b>  <b>Leitura da Ficha de atividades e pintura de rimas;</b>  <b>Leitura e realização da Avaliação de Português;</b></p>	<p>Explorar o SEA;  Desenvolver a compreensão;  Realizar inferências;  Ampliar o vocabulário;  Realizar Leitura oral e coletiva;  Explorar gêneros e suportes variados;  Promoção da leitura autônoma;  Ler por prazer.</p>
<b>DATA: 10/05/2025</b>	
<p><b>Leitura da rotina;</b>  <b>Leitura do calendário;</b>  <b>Leitura Literária do livro “As Doze Princesas Dançarinas”;</b>  <b>Audiolivro do livro “O tupi que você fala”;</b>  <b>Montagem e Leitura de uma lista coletiva com palavras de origem Tupi presentes no livro lido;</b>  <b>Atividade de pesquisa e leitura dos significados das palavras de origem Tupi presentes na lista;</b>  <b>Leitura e anotação dos significados das palavras Tupi;</b>  <b>Anotação e leitura da atividade de casa;</b></p>	<p>Explorar o SEA;  Desenvolver a compreensão;  Realizar inferências;  Ampliar o vocabulário;  Realizar Leitura oral e coletiva;  Explorar gêneros e suportes variados;  Promoção da leitura autônoma;  Ler por prazer.</p>

Fonte: Renata Leite, 2025.

Conforme podemos visualizar no Quadro 1 apresentado, nas 15 aulas por nós observadas, Judite explorou a leitura como objeto de ensino em todas elas. Tais atividades tinham como objetivo, tanto de auxiliar os alunos a consolidarem o processo de alfabetização e a desenvolverem a fluência leitora, como oportunizar vivenciar a leitura enquanto construção de sentidos. É importante destacar que das 15 aulas que acompanhamos, 12 delas foram de Língua Portuguesa, 2 aulas de Matemática e 1 aula de Ciências Humanas. Como a professora Judite buscava trabalhar de maneira interdisciplinar, era possível observar ela trabalhar com de mais de uma disciplina por dia ou, ainda, os conteúdos de uma disciplina abordada dentro de uma outra, no momento da aula.

No que diz respeito a seleção dos textos para trabalhar a leitura, conforme pudemos verificar em nossas observações, as escolhas de Judite buscavam levar em consideração alguns critérios: (1) textos pertencentes ao universo infantil; (2) textos que estivessem, de algum modo, conectados com a realidade dos alunos, (3) textos que pudessem proporcionar a ampliação dos conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos de diversas áreas do conhecimento, (4) textos que oportunizassem os estudantes a perceberem as finalidades e funcionalidades da leitura e, principalmente, (5) textos que despertassem nas crianças o prazer e o gosto pela leitura.

Ao questionarmos a docente sobre os critérios que utilizava para selecionar os materiais de leitura para a sua turma, ela pontuou que se pautava nas habilidades previstas na BNCC e no planejamento da rede de ensino, mas, acima de tudo, orientava-se pelo resultado das diagnoses e dos interesses dos estudantes, combinando o usos de livros didáticos e recursos consolidados – como o Almanaque da Criança Alfabetizada – com materiais de doação e produções próprias – fichas –, e promovendo intensa mediação em todas as etapas do trabalho. Esse cuidado revela seu compromisso com a heterogeneidade da turma e evidencia como a prática reflexiva e a flexibilidade na seleção de textos são fundamentais para potencializar o processo de alfabetização.

Ainda de acordo com as informações apresentadas no Quadro 1, a leitura da rotina e do calendário consideradas atividades permanentes, ocorreram nas 15 aulas por nós observadas; a leitura literária de diferentes livros ocorreu em 12 aulas; o trabalho com o gênero *poema* esteve presente em 9 aulas, em diferentes situações e finalidades e com letra de música, ocorreu em 2 aulas. A reportagem e

o trava-línguas foram exploradas em apenas 1 aula, tendo o trabalho com esse último gênero se estendido para o momento cultural que ocorria todos os dias no pátio da escola.

Esses dados evidenciam não apenas a frequência das práticas de leitura, mas também apontam para a flexibilidade didática de Judite ao trabalhar diferentes gêneros textuais. A professora realizava a leitura, ora à frente do quadro, ora no centro da sala mostrando os livros aos alunos e utilizando estratégias de leitura para despertar a atenção dos mesmos fazendo-os interagir, a fim de que construíssem o sentido do texto.

Observamos, também, que, em atividades que envolviam fichas ou cartazes, Judite sempre solicitava que os alunos fizessem a leitura dos textos primeiramente sozinhos e em silêncio para, em seguida, lerem o texto de maneira coletiva e, em voz alta pelos alunos que se disponibilizassem a realizá-la. Nessa atividade – leitura em voz alta – a leitura ocorria de forma muito tranquila, por não haver qualquer tipo de pressão por parte dela ou desconforto por parte dos alunos.

Ao passo que as leituras ocorriam, Judite levava os alunos a realizarem inferências e antecipar informações a respeito dos textos lidos e refletia também, sobre as propriedades do SEA. Durante a leitura literária, por exemplo, era comum que a professora apresentasse e também levantasse os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos elementos pré-textuais dos livros, tais como as informações presentes na capa e contracapa e na dedicatória, a trajetória dos autores que os escreveram, entre outros aspectos.

Para além dessas dinâmicas de leitura, ao conduzir o trabalho na sala de aula, também pudemos verificar que a professora Judite adotava uma postura reflexiva sobre sua própria prática: a docente revisitava, constantemente, as estratégias que havia utilizado, analisava os avanços dos alunos e planejava cada aula com cuidado e afeto, em busca de atingir os objetivos que possuía para a sua turma. Nessa direção, ela organizava as atividades de modo sistemático, mas também, criando um ambiente leve, de respeito e prazeroso, onde os alunos se sentissem seguros e à vontade para “experimentar” as diferentes dimensões da leitura. Essa combinação de uma prática pedagógica reflexiva e cuidado afetivo conversa diretamente com as dimensões sociocognitivas e afetivas da leitura propostas por Cafiero (2017), Solé (1998) e Kleiman (1998).

No tocante às atividades de leitura realizadas no **livro didático de Língua Portuguesa** e a partir dele, com o qual a docente já trabalhava há três anos, verificamos que eram muito bem planejadas. A docente demonstrava grande domínio e propriedade das propostas nele presentes. As atividades exploradas com e a partir do livro iam desde a orientação sobre o manuseio do material – informações presentes na capa, consultar o sumário e localizar as seções de atividades – até a leitura dos textos, a resolução de questões, a interpretação de imagens e demais conteúdo. Em entrevista, a docente enfatizou que considerava importante ensinar os alunos a manusearem esse suporte textual para que eles tivessem autonomia quando fosse trabalhar com o mesmo.

Essa mesma dinâmica foi por nós observada quando ela trabalho com os livros didáticos de outras disciplinas, como Matemática e Ciências Humanas e com o Almanaque da Criança Alfabetizada<sup>4</sup>, este último muito utilizado e elogiado pela professora. Dessa forma, percebemos que a professora Judite realizava um trabalho cuidadoso e interdisciplinar, articulando a outras atividades de leitura em sala de aula e garantindo ao aluno o acesso a diferentes textos da cultura letrada por meio desse suporte. Dessa forma, Judite potencializa o uso didático do livro, ampliando o repertório textual dos alunos, reforçando a leitura como prática social.

A proposição de leitura por meio de **fichas de atividades** merece destaque. Assim como as demais atividades, essas também eram muito bem planejadas e elaboradas pela própria professora, alinhadas à sua intencionalidade. Nas diferentes atividades que ela propôs, encontramos fichas de rimas, trava-línguas, poemas, reportagem, letras de música e jogos. As propostas de atividades variavam: (1) atividades de leitura para estudo, (2) atividades de leitura para adquirir conhecimento sobre o texto lido, (3) atividades de leitura para identificar informações, (4) atividades de leitura para identificar rimas, (4) atividades de leitura para conhecer a estrutura e tipo textual.

Um ponto que merece destaque diz respeito às fichas destinadas aos alunos que se encontravam no nível pré-silábico de escrita: esses estudantes recebiam atividades diferenciadas ou comandos diferenciados, com contextos e propostas

---

<sup>4</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES (Recife). **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 2**. Recife, 2018.

adaptados ao seu ritmo, permitindo que avançassem de forma individual e, ao mesmo tempo, acompanhassem o andamento da turma.

A seguir, apresentaremos dois exemplos de atividades realizadas na classe. Na primeira imagem, temos um bingo de palavras com cartelas montadas pela própria professora, onde podemos ver cartelas escritas em letra bastão para os alunos pré-silábicos e com variação de letras, cursiva maiúscula e minúsculas, para os alunos alfabéticos. A docente ampliou o trabalho com o bingo propondo uma atividade no caderno, na qual, os alunos alfabéticos deviam organizar as palavras das suas respectivas cartelas de bingo em colunas de acordo com o emprego da letra “R”. Nessa mesma perspectiva, os alunos pré-silábicos, agrupados em quarteto, com o auxílio do Alfabeto Móvel, deveriam montar as palavras das suas tabelas. Nesse momento, a professora deu um suporte maior a esse último grupo, enquanto os demais alunos trabalhavam em duplas, já que estavam em níveis de escrita próximos, incentivados por Judite compartilharem e trocarem os seus saberes.

**Figura 4: Cartelas utilizadas no Bingo de palavras.**



Fonte: Renata Leite

Na figura a seguir, referente a uma ficha de atividade que buscava explorar os usos da letra H, embora os comandos já estivessem impressos na atividade, os alunos pré-silábicos receberam comandos diferenciados antes de executar a tarefa. Judite distribuiu o alfabeto móvel para que identificassem as letras antes de escrever as palavras na ficha. Essa atividade foi realizada por esse grupo o com suporte da professora e dos alunos do Pibid que lançavam desafios para que avançassem em suas hipóteses acerca das palavras que iam escrever.

**Figura 5: Ficha de atividade para trabalhar usos da letra H.**

Escola Professora Jandira Botelho  
Recife, \_\_\_\_\_  
Aluna (o) \_\_\_\_\_

Atividade de classe

1º) Leia as palavras abaixo.

hoje	chuva	hora	machado	toalha	horário	gatinho	homem
herói	chato	chá	molhado	galinha	hospital	ilha	ratinho
			galho	hotel			

a) Pinte e copie as palavras que começam com H/h.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Leia em voz alta as palavras que você pintou. Depois assinale as informações verdadeiras.

( ) A letra H/h no início da palavra não é pronunciada.

( ) A letra H/h no início da palavra é pronunciada.

( ) A letra H/h no início da palavra é sempre seguida de uma vogal.

c) Agora, copie as palavras com a letra H/h no meio. Depois, leia em voz alta as palavras que você escreveu.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Qual a letra que aparece antes do H/h nessas palavras?

\_\_\_\_\_

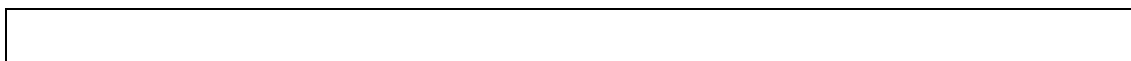
**Fonte:** Renata Leite


Na atividade descrita, fica evidente o tratamento da heterogeneidade presente em sala. Nela, a professora explorou o gênero poema e poesia, solicitou oralmente que os alunos marcassem elementos como título, autor e algumas

palavras já conhecidas por eles; trabalhou a identificação de letras (vogais e consoantes) e palavras; a identificação de rimas e por fim, a última questão na qual os alunos pré-silábicos receberam um comando diferente: receberam o texto para preencher as lacunas com palavras simples, enquanto os alfabéticos reorganizaram todo o texto respeitando os espaços entre as palavras.

Durante o desenvolvimento das atividades, todos os alunos receberam suporte da professora e dos PIBIDIANOS.

**Figura 6: Avaliação de Português – I bimestre.**




 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA JANDIRA BOTELHO  
 REG. DE \_\_\_\_ DE ABRIL DE 2025.  
 ALUNO(A): \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_ 3º ANO TURMA: \_\_\_\_\_

**AValiação DE PORTUGUÊS – I BIMESTRE**

1º) Vamos ler o texto abaixo.

**AS BORBOLETAS**  
(Vinicius de Moraes)

BRANCAS  
AZUIS  
AMARELAS  
E PRETAS  
BRINCAM  
NA LUZ  
AS BELAS  
BORBOLETAS.

BORBOLETAS BRANCAS  
SÃO ALEGRES E FRANCAS.

BORBOLETAS AZUIS  
GOSTAM MUITO DE LUZ.

AS AMARELINHAS  
SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO...  
OH, QUE ESCURIDÃO!

• Esse texto é:

A) Receita  
B) Lista  
C) Poema  
D) Dithete

2º) Responda no texto


A) Localize e pinte o título do poema.  
B) Sublinhe o nome do autor do poema.  
C) Circule no texto a palavra **BORBOLETAS**.

3º) Risque somente os quadrinhos que têm as letras da palavra abaixo.

**BORBOLETAS**

B	?	O	R	&	B	O	8	L	E	9	T	A	S	#
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4º) Risque o nome das cores das borboletas que aparecem no poema.

					
VERMELHA	AZUL	BRANCA	AMARELA	VERDE	PRETA

5º) Vamos pintar as vogais e circular as consoantes. Depois, contar as letras e as sílabas das palavras abaixo.

PALAVRA	Nº DE LETRAS	Nº DE CONSOANTES
 BORBOLETA		
 TUCANO		
 PATO		

6º) No poema de Vinicius de Moraes "As borboletas" há rimas. Vamos descobrir e pintar a rima de cada uma das palavras abaixo.

<b>FRANCA</b>	<b>AZUIS</b>	<b>AMARELINHA</b>	<b>ENTÃO</b>
A) AZUL	A) LUZ	A) BONITINHA	A) ESCURIDÃO
B) BRANCA	B) AMARELA	B) BORBOLETAS	B) ESCOLA

7º) Leia o texto abaixo devagar, e depois falando rápido.

**O SAPO NO SACO**

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO  
O SACO COM O SAPO DENTRO.  
O SAPO BATENDO PAPO  
E O PAPO SOLTANDO VENTO.



• Pinte os espaços entre as palavras.  
• Esse texto é:  
A) Uma poesia  
B) Um trava-lingua.  
C) Uma receita.

8º) Marque a palavra que corresponde ao desenho.

	SAPO	SACO	SAPATO
	VELA	VENTO	VIDA
	SALA	SAPO	SACO

9º) Agora responda:

**SAPO**

Nº DE LETRAS	Nº DE VOGAIS	Nº DE CONSOANTES	LETRA INICIAL	LETRA FINAL

10º) Releia o trava-lingua com a ajuda do (a) professor(a) e monte abaixo respeitando os espaços entre as palavras.

**O SAPO NO SACO**

  
Boa prova!

OLHA O \_\_\_\_\_ DENTRO DO \_\_\_\_\_  
O SACO COM O SAPO DENTRO.  
O SAPO BATENDO \_\_\_\_\_  
E O \_\_\_\_\_ SOLTANDO \_\_\_\_\_.

SAPO PAPO SAPO PAPO VENTO

Em relação aos materiais didáticos e recursos utilizados pela professora, durante os momentos de leitura literária, a docente utilizava livros físicos e digitais<sup>5</sup>, incluindo o Almanaque da Criança Alfabetizada, e complementava esse acervo com

<sup>5</sup> Ao planejar as atividades de leitura literária a professora Judite permite que, por vezes, os pibidianos assumam esses momentos. Os alunos, visando garantir uma diversidade de textos e seus formatos, muitas vezes optam pelo uso de livros digitais.

livros do PNAIC, livros oriundos de doações e fichas de produção próprias. Foi possível observar, ainda, um trabalho consistente com músicas, que serviam tanto para enriquecer o repertório cultural quanto de ponto de partida para as atividades de compreensão leitora e apropriação do SEA. Observamos ainda o uso de jogos voltados para a alfabetização.

Conforme pudemos observar, na condução das atividades Judite buscava atender as heterogeneidades da turma. Como visto, para mapear os variados níveis de conhecimento, a docente aplicava atividades diagnósticas de leitura e escrita e, além disso, buscava compreender o contexto de vida dos alunos fora da escola, consciente de que essas vivências externas influenciavam as relações e o aprendizado em sala. Essa postura dialoga com as reflexões de Pessoa, Castro e Nascimento (2022), que defendem que o professor, munido de informações gerais e específicas sobre seus estudantes, deve elaborar um planejamento ajustado a cada realidade, reconhecendo o lugar social e cultural de cada criança para tornar a aprendizagem verdadeiramente significativa.

No decorrer das observações foi possível perceber, também, que em poucos dias o comportamento das crianças mudou durante os momentos de leitura, principalmente durante a leitura literária. Se nos primeiros dias de aula as crianças reclamavam do tempo de duração das leituras e se dispersavam muito rapidamente nesses momentos, verificamos que a partir do planejamento, da organização e da intencionalidade da professora Judite, essa realidade foi sendo modificada e que a sua prática possibilitou a construção de momentos prazerosos voltados para o ensino e apreciação de leitura.

Por fim, no tocante aos objetivos que orientavam o trabalho com a leitura na classe da professora Judite, conforme indicam as informações presentes no Quadro 1, pudemos verificar que a maioria se alinhava à perspectiva do letramento, com ênfase na perspectiva do alfaletar. A prática da docente revela um planejamento consistente e sistemático voltado para a apropriação do SEA, ao mesmo tempo em que caminha para formação de leitores fluentes e competentes.

A partir da incidência de atividades propostas pela professora Judite durante o período em que estivemos observando as suas aulas e a fim de conhecermos e refletirmos mais detalhadamente sobre as suas práticas de ensino e as estratégias por ela utilizada para o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos

alunos em relação à leitura, a partir de então lançaremos nosso olhar para os pontos a seguir:

### **O ensino da leitura na sala de aula e as estratégias utilizadas para o tratamento das heterogeneidades:**

- a) Atividades diversificadas;
- b) Mediação docente.

### **3.4. As práticas de ensino da leitura propostas pela professora Judite e o tratamento da heterogeneidade**

Assim como já afirmamos nesse trabalho, observamos que a professora Judite possuía bastante conhecimento acerca das múltiplas dimensões contidas no conceito de heterogeneidade. Conforme Leal (2018) e Leal, Sá e Silva (2018), compreender a heterogeneidade não se limita a saber os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes, mas também conhecer os aspectos socioeconômicos, culturais e afetivos que influenciam o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nas observações em sua classe e na entrevista que com ela realizamos, Judite demonstrou conhecer com propriedade a diversidade da sua sala: de um lado a variação nos níveis de leitura e escrita e, do outro, as desigualdades econômicas que se manifestavam entre os alunos, aspectos que impactavam diretamente nos percursos e referências que cada criança levava para a escola. Em suas palavras, Judite explica:

“Então, eu acho que as heterogeneidades sociais e econômicas são as que mais impactam e são as que menos a gente (professores) tem como lidar! A gente tem como amenizar e tentar fazer o máximo quando a criança está dentro da escola. Mas aí, precisaria de outras instâncias como o Estado, porque uma criança não é só da Escola e da própria família. Mas em alguns casos, já que a família está negligenciando por algum outro motivo, o Estado mesmo tem que socorrer essas crianças e garantir o direito à alimentação, o direito à escola, a estudo.  
[...] E aí, tem as heterogeneidades também da pessoa com deficiência, mas assim, se tem o suporte, se a família faz o acompanhamento, nem é assim tanto, dependendo do caso, algo que impacta! [...] na minha sala, por exemplo, tem três crianças com laudo essas crianças, elas aprendem e têm as dificuldades como qualquer outra criança, desde que ela tenha o suporte para estar também em sala de aula. O que essa criança precisa é o suporte das atividades, muitas vezes suporte externo, atendimento, né? E aí, tendo isso, é tranquilo!

Diante da realidade e diversidade da sua turma, verificamos o compromisso constante da docente em desenvolver estratégias e mediações que respeitassem e fossem capazes de “tratar” os diferentes tipos de heterogeneidades por ela detectadas na turma. No que tange ao ensino da leitura, mas especificamente, as atividades propostas com esse eixo, assim como já mencionamos nesse trabalho, estavam presentes em todas as aulas que observamos, porém, com diferentes objetivos, a partir do que a docente queria explorar. Assim, a leitura se configurava como o eixo central para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas e era sempre abordada de forma articulada aos outros eixos de ensino da língua: as atividades de de leitura serviam como ponto de partida para atividades com os eixos da oralidade, da produção de texto e, principalmente, com o eixo da análise e reflexão, como foco no ensino do sistema de escrita alfabética (SEA)

Ao refletir sobre a sua prática de ensino relacionada ao tratamento da heterogeneidade, Judite declarou:

“Quanto aos níveis de conhecimento, bom, eu penso que eu atendo (às heterogeneidades) mas dependendo, pode ser que nem sempre eu consiga! [...] Quando eu faço, por exemplo, uma leitura literária, eu escuto as crianças, por exemplo, tem alguns que são mais falantes, outros que são mais atenciosos... eu tento trazer esses que também ficam mais calados para que eles também possam interagir. Esse é um dos pontos (do trabalho). Por exemplo, tem alguns alunos que gostam de falar tanto que não gostam de esperar que o outro fale (risos), se eu deixar sempre acontecer isso, aquele que é mais tímido nunca vai participar. Ou ele é silenciado ou ele não consegue.

[...] Eu acho que quando eu peço atividades de leitura, que eu chamo para ler, ou que eu peço para um aluno que está iniciando a leitura de palavras, ler palavras. E o outro que já possui fluência, eu coloco ele na leitura de frases e textos, eu estou atendendo às heterogeneidades dos níveis de conhecimento, porque, também, eu não posso colocar um aluno que lê palavras para ler um texto, vai causar constrangimento na criança! Eu posso ler com ele!

Se ele quiser ler, por exemplo, a Aluna 1, ela não lê ainda textos com fluência, ela lê palavrinhas, mas ela gosta muito de participar dos momentos de leitura em voz alta! Então, o que eu posso fazer é ler junto com ela para atender (ao nível de conhecimento dela). Ela lê um pedaço, eu leio outro, sem que ela perceba que ela não está lendo. Eu digo (as palavras) para ela também, mas ela não consegue”.

**(Professora Judite, 3º Ano)**

No tocante ao tratamento da heterogeneidade de saberes dos alunos em relação à leitura, mais especificamente, verificamos que Judite buscava ajustar as atividades que propunha ao perfil de cada estudante, quer fosse por meio de

atividades diversificadas, quer fosse por meio da sua mediação, evitando, assim, constrangimentos e promovendo a confiança leitora dos educandos.

Vejamos essa dinâmica, descrita por ela no seu depoimento a seguir:

“Se a Aluna 1, quiser ler... ela não lê ainda textos com fluência, lê palavrinhas, mas ela gosta muito de participar dos momentos de leitura em voz alta, então, o que eu posso fazer é ler junto com ela para atender (ao nível de conhecimento dela). Ela lê um pedaço, eu leio outro, sem que ela perceba que ela não está lendo. Eu digo (as palavras) para ela também. Já quando alguns alunos que ainda não conseguem ler fluentemente, que travam nas sílabas mais complexas, pedem pra ler, eu vou junto da criança e deixo ela ler. Ele está lá tentando ler e não consegue, ou ele pega e lê bem baixinho, porque ele sabe que não está lendo correto. Então eu vou lá, mostro para ele, aponto para ele a sílaba que ele está lendo e leio junto com ele também a sílaba

Deixe-me ver, (pensa um pouco) acho que essas são formas de atender às heterogeneidades deles. No momento quando a gente trabalhou rimas, que eu estou lendo a identificação das rimas das palavras, eu chamo para ler, independentemente do nível de leitura. Naquele texto da Sopa (letra da música) mesmo, eu chamei cada criança para ler palavras específicas que eu sabia que eram mais do nível de cada um. O Aluno 2, eu chamei para ler uma palavra uma mais avançada, uma palavra mais complexa, para que ele pudesse ler as palavras mais complexas. Já o Aluno 3, eu chamei para ler palavras com as sílabas mais simples. Os alunos 3 e 4 também chamei para as palavras mais simples, para que fosse do alcance deles, para que eles pudessem identificar e participar.

{...} Há algumas atividades que a gente faz coletivamente, como essa da leitura, da minha leitura para eles, que é trabalhada oralmente, todos conseguem participar. Eu acho que também a montagem do texto, o trava-língua que a gente fez, todos também conseguiram ler e produzir texto, porque a gente trabalhou antes e tinha o cartaz (de apoio), é um momento também de leitura.

Outro exemplo é a avaliação (prova da unidade). Os alunos que não são leitores, eu pedi para que identificassem só as palavras. Eu aproveitei a avaliação para trabalhar as necessidades deles, né?! E aí muitos, a maioria fez (a prova). Os que são silábicos alfabéticos, fizeram a montagem do texto, a gente já tinha feito antes esse tipo de atividade em sala de aula, que foi a Parlenda do sapo. E os alunos que estão nas fases elementares, eu pedi para identificar as palavras da Parlenda do Sapo que estavam faltando. Eu acho que é isso!”

**(Professora Judite, 3º Ano)**

Conforme podemos observar em sua fala, a docente tomava como ponto de partida o conhecimento que ela tinha sobre os saberes dos seus alunos para pensar e propor intervenções que dessem conta de garantir a participação de toda a turma nas atividades propostas. Os desafios lançados e a mediação dela configuravam-se como momentos de encorajamento e de reflexão sobre o SEA para aqueles alunos que ainda estavam no processo de alfabetização, do mesmo modo, as intervenções de Judite também oportunizavam os alunos que já estavam em níveis

mais avançados, a consolidarem essa aprendizagem e desenvolverem a fluência leitora.

No tópico a seguir, refletiremos sobre algumas atividades de leitura propostas pela docente e de como a sua mediação favoreceu o engajamento e a participação da turma nas mesmas. Dito em outras palavras, discorreremos sobre as atividades por nós observadas, apresentando os extratos de algumas aulas em que a professora tratou a heterogeneidade de conhecimentos da leitura em dois aspectos: (1) durante a realização da atividade - a mediação docente; (2) as atividades diferenciadas para os grupos alunos com conhecimentos distintos em relação ao SEA e a fluência leitora.

### **1- O tratamento da heterogeneidade – a proposição de atividades diversificadas e a mediação docente**

Entre a definição ampla de heterogeneidade e o trabalho em sala de aula atendendo aos diferentes níveis de conhecimentos, faz-se necessário esclarecer como esses diferentes perfis — cognitivos, socioeconômicos, culturais e afetivos — orientam a escolha de caminhos pedagógicos. Não nos referimos apenas às variações de domínio da leitura, mas também às histórias de vida que cada aluno carrega: quem tem contato prévio com livros em casa, quem precisa de estímulos mais afetivos ou mais direcionados ou quem ainda está descobrindo os sons das letras, por exemplo. Reconhecer essa multiplicidade é o primeiro passo para planejar intervenções que não sejam genéricas, mas sim ajustadas às singularidades de cada criança, conforme Leal (2022) e Leal e Silva (2022) enfatizam.

Partindo desse entendimento, entra em cena o repertório de estratégias didáticas que a professora Judite fez uso para o ensino da leitura na sua sala de aula. Utilizaremos aqui estratégias didáticas como sinônimo de caminhos escolhidos pela docente para operacionalizar o seu trabalho, ou seja, para mediar o processo de aprendizagem dos alunos, a exemplo das estratégias por ela utilizadas nas aulas em que observamos: leitura global, atividades com música, trava-línguas, leitura em diferentes velocidades, trabalho de leitura em duplas, rodas de conversa sobre as temáticas presentes nos textos, exploração de recursos

para a mobilização de conhecimentos, exploração dos conhecimentos prévios e de mundo dos alunos para evidenciar as múltiplas finalidades e funcionalidades da leitura, entre outros.

Cada uma das estratégias aqui mencionadas, tinham objetivos claros e propósitos específicos: quer fosse para aprofundar a consciência fonológica, para estimular o prazer pela leitura, consolidar a aprendizagem do SEA, desenvolver a fluência leitora ou, ainda, para favorecer a construção colaborativa de sentido do texto. Diante das inúmeras possibilidades e recursos que tinha disponível, a professora Judite selecionava a estratégia que ela julgava mais adequada ao perfil de cada aluno e ao objetivo da aula, garantindo, assim, que cada estudante encontrasse seu ponto de partida mais confortável e instigante.

Diante do que foi por nós observado, constatamos que a mediação docente emergia como elemento catalisador da articulação entre heterogeneidades, estratégias e recursos e materiais didáticos. Entendemos que mediação não é apenas “dar apoio” ou “corrigir pronúncias”: antes, consiste em ajustar o grau de desafio, oferecendo pistas graduais, modelando processos de leitura e observando com atenção ajustada quem precisa de intervenção pontual. Dessa forma, a mediação transforma atividades aparentemente iguais em experiências personalizadas, exigindo do professor sensibilidade, flexibilidade e um olhar sempre alerta às sutis necessidades de cada criança.

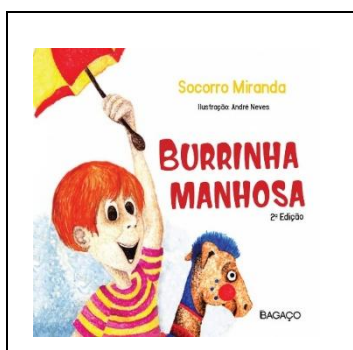
Vejamos a descrição de um dos momentos de “leitura literária”, atividade fixa na rotina da turma, por nós acompanhado e que tinha como objetivo abordar a leitura dentro da perspectiva do ler “para aprender a gostar de ler”. Antes, porém, é importante destacar que a turma de Judite se organizava comumente em duplas, algumas escolhidas pelos próprios alunos, outras designadas pela professora quando tinha a intenção de agrupar os alunos que possuíam níveis de leitura e escrita próximos uns dos outros, para que dessa forma ela pudesse dar o suporte necessário aos alunos que encontravam-se no nível inicial da leitura e da escrita (pré-silábicos), enquanto os demais se ajudavam mutuamente na troca de saberes, um engajando o outro e se desafiando, também incentivados por ela.

Na aula do dia 13/02/2025, que antecedeu as festividades pré-carnavalescas, a professora Judite apresentou para a turma o livro de literatura “Burrinha Manhosa”, o qual trazia elementos da cultura local e se aproximava bastante da realidade dos alunos.

## AULA 01 – MINISTRADA 13/02/2025

A professora iniciou o dia de aula colocando a rotina no quadro e seguiu para o momento de leitura literária do livro “Burrinha Manhosa”<sup>6</sup>. Segurando o livro no centro da sala, ela passou a apresentar e fazer perguntas sobre a obra para os alunos que se encontravam sentados em duplas, perguntou:

**Figura 7: Livro Burrinha Manhosa.**



**P:** Sobre o que vocês acham que fala essa história?

**A1:** Ele [o personagem], ele gosta de comer muito!

**P:** Por que tu acha que ele gosta de comer muito?

**A1:** Porque o olho dele é grande!

**P:** Aaah! O olho grande! Na capa tem uma burrinha e um menino. Quem já viu uma Burrinha dessas?

**Alunos:** Nãaaa!

**P:** Nunca viram?! Nem aqui na escola? (falou surpresa).

**A2 e A3:** Eu já vi, tia! Eu já vi aqui na escola!

**P:** É uma burrinha de verdade ou é uma burrinha de brinquedo?

**Alunos:** Brinquedo!!!

**P:** De brinquedo, né?! Essa Burrinha aqui, é uma burrinha que se usa muito em festa de Carnaval! Serve para as pessoas se fantasiarem. Vou começar (a leitura)!

**A 4:** Meu Deus, a senhora pulou três páginas (do livro)!

**P:** É porque, aqui ó, vem de novo o título e aqui vem mostrando sobre a autora, a editora e só depois é que começa (a história)! É a editora quem publica o livro! Só depois é que começa a história. Por isso que eu passei pelas páginas, tá? (Judite deu início à leitura do texto)

**P:** “Tudo começou numa loja de fantasias, em plena semana pré-carnavalesca!” Se é pré-carnavalesca, começa antes de quê? Quem sabe me dizer?

**A 4:** Carnaval.

**P:** Carnaval! Muito bem!

**P:** “Estava aquele rebuliço. A dona da loja tinha à venda muitas fantasias. Inclusive, uma burrinha que estava lá no canto da vitrine. Zequinha, um pequeno engraxate que trabalhava naquelas ruas, e sempre que podia, dava uma paradinha na frente da vitrine, namorava a fantasia da Burrinha.”

**P:** Por que ele namorava essa fantasia?

**A 1:** Porque ele gostou.

**P:** Ele gostou, né?! Porque ele queria uma dessas!

**P:** Alguém sabe o que é Engraxate? Zequinha é engraxate. Engraxate é quem engraxa os sapatos. Passa uma...?

<sup>6</sup> MIRANDA, S. Burrinha Manhosa. 2 ed. atual. Recife: Editora Bagaço, 2019.

**A 3:** Uma graxa!

**P:** Isso, uma graxa.

**P:** “Muita gente entrava e saía da loja. A criançada agitada só escolhia o de sempre! Eu quero aquela de pirata! Uma fantasia de pirata!

Eu a de colombina!

Eu a de palhaço!

E ninguém notava fantasia tão original de burrinha!”

A dona da loja já estava arrependida de tê-la a levado para a loja. Já era sábado de Zé Pereira e ninguém aparecia para comprá-la!

No fim da tarde, bem na hora de fechar, chegou Zequinha correndo:

- Dona, será que posso ficar com aquela burrinha?

A dona da loja olhou desconfiada daquele menino malvestido.

- Você tem dinheiro, garoto? – Perguntou a dona da loja ansiosa para se livrar da burrinha.”

**P:** Ela queria o quê?

**A3:** Dinheiro.

**P:** Ela queria dinheiro para poder vender a fantasia! (retoma a leitura)

“- Acho que sim. Quanto custa?

- Não é muito cara! O que você tiver, está bom!

- Tome aqui, Dona! É o que eu ganhei hoje, engraxando os sapatos!

- Tudo bem. A fantasia é sua.

Zequinha saiu todo contente, vestido de burrinha!

- Agora posso brincar o carnaval!”

**A4:** Ah, já vi uma dessas! (ao verem a ilustração do livro, os alunos relembram que já conheciam a fantasia de burrinha).

**P:** Tá vento que vocês já viram?! (a docente retoma a leitura)

“Estava dobrando a esquina, quando viu um trio elétrico se aproximando e puxando o bloco! O menino chegou perto do cordão de isolamento e perguntou:”

**P:** Vocês sabem o que é cordão de isolamento?

**T:** Não!!!

**P:** É um trio que tem uma corda circulando ele e só entra na corda quem pagou! Entendeu? Por isso é um cordão de isolamento. Quem paga, brinca dentro dessa corda, acompanhando ele.

**P:** (retoma a leitura) “- Posso brincar com vocês?

- Não pode! respondeu o segurança. Você não faz parte do bloco.

Zequinha saiu triste. Adiante, chegou em frente ao clube, onde estava havendo um baile de carnaval. Com desfile de fantasias e tudo.

E perguntou ao porteiro:

- Posso entrar?

- Você é sócio?

- Não, senhor.

- Tem algum dinheiro para comprar a entrada?

- Não, senhor. Gastei tudo comprando essa fantasia. Não é bonita?

- Ora, garoto, vá embora daqui! Pensa que tenho tempo para ouvir conversa fiada!

**A 2:** Oxe, se ele é um menino, então porque colocou esse negócio (fantasia) de menina?

**P:** Não! É para os dois, pode menino e menina! É uma burrinha! Não tem isso de ser de menino ou de menina! (retoma a leitura).

“Lá se foi novamente Zequinha mais triste ainda, andando sem destino, quando avistou um bloco. Era uma La Ursa, amarrada pelo pescoço.”

**P:** Quem conhece uma La Ursa?

**A 1:** eu!!!

**A 3:** “a La Ursa quer dinheiro quem não dá é pirangueiro”

**P:** “la sendo puxada pelo pessoal que dançava e cantava o refrão.

Qual era a música?

**T:** A LA URSA QUER DINHEIRO QUEM NÃO DÁ É PIRANGUEIRO (os alunos repetem animados).

**P:** (retoma a leitura) “Querem saber o nome da minha burrinha?” Perguntou.

- Qual é? Interessou-se um dos foliões.

- Burrinha Manhosa! Não é bonita? Comprei numa loja de fantasias. Ela estava abandonada. Tão triste!

Zequinha seguiu contente, conversando com os foliões!”

**P:** (pergunta diretamente para um aluno). Dessa vez, A1, Zequinha conseguiu brincar?

**A 1:** Sim.

**P:** Ele pagava para brincar na La Ursa?

**T:** Não!!!

**P:** Ele podia brincar com a burrinha dele. Como se chama o nome da burrinha de Zequinha?

**Alunos:** Burrinha Manhosa!

**P:** Manhosa, né?! Vocês sabem o que significa manhosa?

**A 3:** Ser chorona.

**P:** O que mais? O que é ser uma pessoa manhosa?

**A5:** é uma animação!

**P:** Animada? Mas manhosa não é animada, não! Manhosa é mais assim carinhosa, dengosa! **P:** (retoma a história)

- Lá adiante, encontraram o maracatu nação, com toda a sua corte e dançaram ao som do baque virado.

Encontraram também o maracatu rural, com seus lanceiros de roupas e cabeleiras coloridas, balançando os chocalhos.

“Vamos, vamos, já estamos bem perto. Olha os mascarados e papangus! Zequinha parecia estar sonhando.”

**P:** Então o que foi que Zequinha encontrou? Depois da La ursa.

**T:** Papangus!

**P:** Quem sabe o que é Papangu? Fala A2!

**Aluno 2:** Tem máscara e um negócio na mão.

**P:** Ele (Zequinha) encontrou o papangu, e encontrou o que mais? Ele encontrou o papangu, e encontrou o que mais?

**Alunos:** Os mascarados!

**P:** os mascarados! O que mais? O maracatu nação, que é esse aqui (apontando para o livro) que tem um cortejo e o batuque e o maracatu rural que tem aqueles caboclos de lança cheio de fita! Certo?

**A 3:** Ô tia, eu tenho medo de papangu!

**P:** Não precisa ter medo não! (retoma a leitura)

“Na entrada da cidade, encontraram um Bumba Meu Boi! Ele correu para o meio.

“Eita, eu sou igual ao capitão” descobriu feliz. Dançou com o Mateus, o Bastião, a Catirina! Assustou-se com o Jaraguá, a Ema, que era brava.”

**P:** Então, bora lá! Zequinha encontrou a La ursa, o Maracatu Nação, o Maracatu Rural, encontrou os Papangus, e os mascarados. E agora encontrou quem?

**T:** O boi!

**P:** Isso! (retoma a leitura)

“Seus olhos brilharam quando viram os bonecos gigantes descendo as ladeiras. Todo mundo brincando feliz. Sem cordões de isolamento, nem porteiros chatos. Ele estava feliz, realizando seu sonho de folião!

Pegou emprestado do colega uma sombrinha colorida e começou a...? (perguntou).

**T:** Dançar!

**P:** Dançar frevo! “Uma troça só de burrinhas veio dar boas-vindas ao Zequinha, cantando:

“Lá vem a Burrinha, Burrinha manhosa,  
de dia passeia, de noite é dengosa.

Nas ladeiras de Olinda fazem o passo até cair.  
Burrinha manhosa passou por aqui.”

“Zequinha pensou, aqui todo mundo é igual. Carnaval melhor do que esse não existe.  
Viva o carnaval de Olinda!

**P:** Alguém conhece o Carnaval de Olinda aqui? Tem cordão de isolamento?

**T:** Tem não!

**P:** As pessoas brincam como Zequinha brincou, todo mundo junto.  
Sem pagar!

**P:** Agora a gente vai fazer grupos, só que eu vou dizer como é que vai ser!

Com base na transcrição da aula apresentada, verificamos que a docente realizou um trabalho com a leitura dentro da perspectiva de ensinar a ler para “gostar de ler”, promovendo um momento de leitura literária deleite. Dito em outras palavras, Judite propôs uma leitura global do livro Burrinha Manhosa possibilitando que os alunos participassem desse momento, respondendo alguns questionamentos e realizando inferências. Nessa dinâmica, a docente também explorou o título e a imagem da capa do livro, em busca de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando a temática abordada no texto com os conhecimentos que eles possuíam sobre o carnaval.

Também conforme mostra o extrato de aula apresentado, a docente, a todo instante, lançava para toda a turma questões a respeito da história, permitindo que todos os alunos participassem independentemente do nível de leitura que possuíam. Tal prática de Judite conversa com as ideias de Solé (1987) quando a autora afirma que para o aluno participar desse tipo de atividade basta ele acompanhar com atenção o que está sendo lido, sendo um ouvinte ativo, como condição para futuramente ser, também um leitor ativo e autônomo. A partir das estratégias utilizadas pela docente, podemos verificar que ela partia do princípio de que para participar de uma atividade de leitura como essa, as crianças não precisavam ser leitores fluentes e nem precisavam dominar o SEA, ou seja, ela tinha clareza que a leitura é construção de sentidos e, portanto, ela pode ser vivenciada de forma prazerosa por meio da escuta e dos movimentos de interpretação e compreensão do texto, ou seja, antes mesmo de o aluno se apropriar do sistema de escrita alfabética conforme declarou na entrevista. Dessa forma, a professora, à medida que ia lendo o texto, e solicitava que as crianças pensassem a respeito, não apenas do enredo em si, mas sobre significados e contextos, como no questionamento a seguir, o qual foi lançado a partir do

desenrolar da história: **“Se é pré-carnavalesca, começa antes de quê?”** ou ainda na pergunta seguinte: **“Vocês sabem o que significa a palavra “manhosa”?**

Ao utilizar estratégias para explorar elementos presentes no livro e para além do texto, como: capa e contracapa, nome da autora e do ilustrador e ao buscar levantar hipóteses sobre a história, Judite dialoga com Cafiero (2010), que afirma ser fundamental fixar objetivos e explorar esses elementos além do texto. Essa exploração colabora com o desenvolvimento das capacidades leitoras, pois ajuda o leitor a compreender como as partes se articulam na construção do todo.

Nesses momentos, a professora também buscava atender os diferentes níveis de conhecimentos acolhendo as inferências dos alunos, como vemos no diálogo seguinte: **“P: Sobre o que vocês acham que fala essa história? A1: Ele [o personagem], ele gosta de comer muito! P: Por que tu acha que ele gosta de comer muito? / A1: Porque o olho dele é grande!”**

Dois pontos que merecem destaque, dizem respeito à (1) busca de Judite em relacionar a “burrinha de Carnaval” com brinquedos que alguns alunos já tinham visto e com as festividades locais (La Ursa, Papangu, frevo). As questões suscitadas pela docente conectaram a história do livro com as experiências concretas dos estudantes, tanto daqueles que já possuíam vivências carnavalescas e também aqueles que ainda não as tinham, permitindo, assim, que todos participassem de forma efetiva na atividade e (2) à forma como ela tornou objeto de reflexão para toda a turma a observação do **A4**, quando destaca que ela havia **“pulado três páginas do livro”**. Diante da fala do educando, Judite explica para o seu grupo de alunos o porquê da sua ação, respeitando, desse modo a organização do livro e a curiosidade de quem percebeu a ausência da leitura de informações presentes nessas páginas.

Essa prática de leitura mediada pela professora foi muito utilizada por Judite ao longo de nossas observações e está alinhada com Cafiero (2010) quando a autora defende que a leitura não deve sempre ocorrer de forma isolada, pois a mediação do professor permite que aluno desenvolva habilidades de leituras mais profundas, levando-o a compreender o texto como um todo, considerando informações desde o título, imagens e marcas gráficas.

No fragmento de aula apresentado acima, observamos que a docente, ao propor uma leitura deleite para incentivar o gosto pela leitura, integrou o conteúdo literário ao contexto cultural e social dos alunos. Durante a realização da atividade,

utilizou estratégias e mediações capazes de atender aos diferentes níveis de proficiência em leitura de seu grupo de alunos, alcançando seu principal objetivo: contribuir para a formação de leitores competentes. Essa forma de conduzir o momento de leitura literária demonstra a habilidade de Judite em planejar aulas que respeitam a diversidade de conhecimentos presentes na turma, oferecendo aos estudantes contato e interação com um contexto real e familiar ao seu repertório.

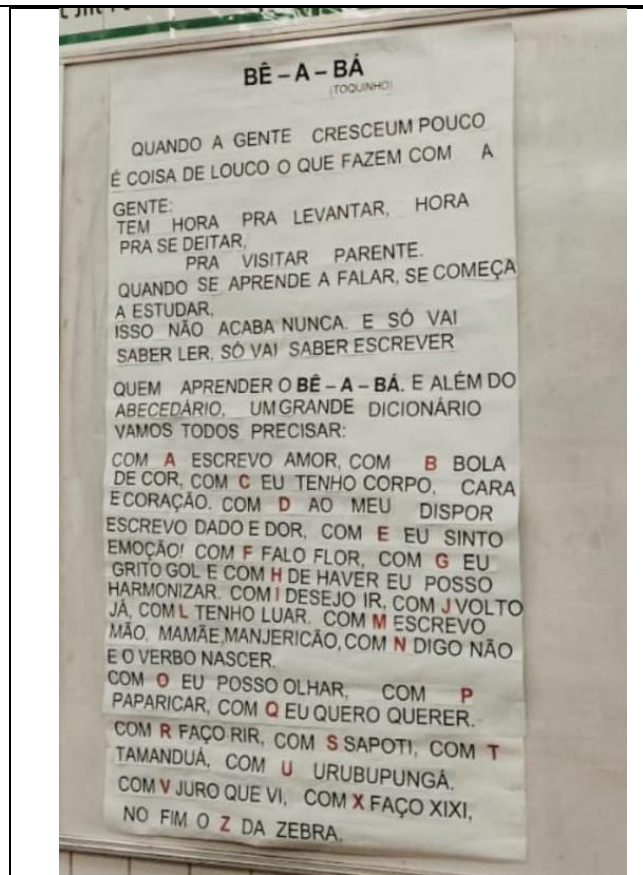
Ainda buscando refletir sobre a atuação da professora Judite, veremos, a seguir, a proposição de uma atividade voltada para o ensino de leitura, a partir da leitura da música “Bê-A-Bá”, do compositor Toquinho.

### **AULA 03 – 17/02/25**

No início da terceira aula por nós observada, Judite foi até o quadro e fixou um cartaz com a letra da música “Bê-A-Bá” e, em seguida, entregou também a letra da música impressa em folha de ofício, para todos os alunos.

Dando continuidade a esse momento, ela realizou a leitura do texto em voz alta no centro da sala e pediu que as crianças a acompanhasse, cada uma lendo na sua folha, silenciosamente. Após a realização da leitura, a docente releu a letra da música, agora no cartaz e solicitou que as crianças a leitura no cartaz, enquanto ia apontando e marcando algumas palavras no texto.

**Figura 8: Letra da música Bê-Á-Bá fixada no quadro.**



Fonte: A autora

P: A1, como é o título?

A1: Bê-A-Bá

P: Gente, quem é o compositor?

A2: Toquinho [fala baixinho].

A professora apontou para o nome do compositor abaixo do título da música e solicitou que os alunos observassem o cartaz para a partir de então, identificar e sublinhar nas suas fichas a informação destacada. Em seguida, realizou alguns questionamentos para o grande grupo, a fim de levantar os conhecimentos prévios da turma sobre o que o texto tratava:

P: O que é Bê-a-bá?

A3: É o alfabeto, tia!

P: Vamos ler o texto novamente! Todo mundo está com o seu texto? Eu vou ler e vocês vão me acompanhar no de vocês! Vou fazer pergunta depois.

A1: Deixa eu ler, tia?!

P: Eu leio e depois você lê, A1! (a professora leu a música completa e seguiu para algumas questões). O título é Beabá e quem escreveu foi Toquinho!

A4: Bé - á - bá repete silabando)

P: O que é be-a-bá?

T: O alfabeto!

P: O que é que ele [compositor] fala no texto? Tem hora para quê?

A1: Para levantar e se deitar!

P: E quando começa a falar, é hora de quê?

A2: De estudar!

P: E só vai saber ler saber escrever quem aprendeu o quê?

T: O be-a-bá (falam todos juntos e alto)

**P:** Isso mesmo, o alfabeto, né isso? Agora, vou colocar a música pra gente ouvir, quero que vocês acompanhem na ficha de vocês! (ouviram a música 3 vezes)

Na aula descrita, a professora utilizou como estratégia a leitura global, a fim de proporcionar uma maior interação “com” e “entre” os alunos, oportunizar que todos participassem do momento de leitura identificando elementos importantes como título e compositor. Nessa atividade, a turma estava organizada em duplas, algo comum na turma de Judite, como já dito anteriormente, essa forma de agrupamento das crianças possibilitava que ela oferecesse um maior suporte aos alunos pré-silábicos, já que os alunos alfabéticos tinham mais facilidade de se ajudarem na execução das tarefas.

Quanto ao trabalho com a heterogeneidade, mais especificamente, ao disponibilizar para cada aluno uma ficha com a letra da música impressa, Judite permitiu que cada aluno pudesse ler o texto no seu ritmo, ao mesmo tempo em que o cartaz fixado no quadro se apresentava como suporte visual e coletivo para esse momento. Ao conduzir a leitura da música em voz alta no centro da sala, a docente também possibilitou aos alunos menos confiantes nas suas capacidades leitoras, acompanharem a leitura antes de tentarem realiza-la sozinhos.

Quanto ao uso de estratégias de leitura, a professora iniciou a atividade solicitando que o A1 que estava nível alfabético e leitor de frases, lesse o título em voz alta, atividade realizada sem dificuldades por ele. Já ao questionar quem era o compositor da música, a docente não direcionou a pergunta a um aluno em específico, tendo essa questão sendo respondida pelo A2, que também já era alfabético e leitor de pequenos textos. Nesse momento, percebemos que a professora alternava entre a leitura realizada por ela, e a leitura em voz alta realizada pelos alunos 1 e 2, atendendo aos níveis de conhecimento deles e oferecendo desafios ajustados aos seus níveis de leitura.

Em seguida, antes de avançar para a leitura completa do texto, Judite explorou os conhecimentos prévios dos alunos com perguntas como “O que é o Bê-A-Bá?”, nesse momento, mais uma vez dirigiu a pergunta a todos os alunos, pois entendia que toda a turma possuía condições de responder considerando seus conhecimentos de mundo, não exigindo que fossem leitores especializados, como afirma Solé (1987).

Esse seu movimento revela a sua intencionalidade e o seu objetivo de envolver todos os alunos na atividade proposta, o que demonstra que a docente

partia do pressuposto de que, embora a fluência leitora fosse condição para que eles automatizassem a leitura, a mesma não era sinônimo de compreensão e que toda a turma podia compreender o texto na mesma dimensão, quando a leitura era por ela realizada ou, ainda, realizada de forma compartilhada. Observamos que mesmo a professora tentando incluir todos as crianças na atividade, os alunos 1 e 2, já em níveis avançados de leitura, se sentiam mais à vontade para responder, fato esse evidenciado pelo A1, que pediu para realizar a leitura completa do texto.

Conforme o extrato apresentado, ao ler novamente o texto, agora utilizando o cartaz como suporte, a professora solicitou que os todos os alunos, ao acompanharem a leitura, identificassem e marcassem em seus textos o título e o nome do compositor. Nesse movimento, Judite mostrava as informações no cartaz que estava afixado no quadro e passava de banca em banca, auxiliando os alunos na atividade ou conferindo se a marcação estava correta.

Nessa aula, verificamos que o tratamento da heterogeneidade se deu justamente quando a docente ajustou o apoio dado aos alunos. Dito de forma mais específica, ao passar de banca em banca, Judite oferecia pistas aos alunos para que encontrassem as informações por ela solicitadas e as marcassem em nos textos que receberam. Também observamos que ela buscou multiplicar os pontos de apoio, deixando que os alunos acessassem livremente o cartaz fixado no quadro. Nesse momento, os alunos com maior autonomia na leitura iam até o cartaz por conta própria, identificavam os elementos que deviam ser marcados e voltavam até suas bancas para marcar em suas fichas. Percebemos que os alunos pré-silábicos permaneciam em suas bancas esperando a professora chegar para auxiliá-los mais de perto.

Destacamos, ainda, a relevância do texto selecionado pela docente. Por se tratar de um texto autêntico, de um gênero que circula na sociedade (música) e que, portanto, se aproxima da realidade das crianças, o mesmo foi vivenciado pelas crianças de forma divertida e lúdica.

Ainda na atividade descrita, a docente solicitou que os alunos lessem e identificassem algumas outras palavras, como podemos visualizar no extrato, a seguir:

Antes de solicitar a realização da atividade seguinte, a professora a contextualizou fazendo referência a uma atividade de identificação de palavras que os alunos haviam feito no dia anterior.

**P:** Agora, lembrando a atividade que fizemos (no dia anterior), procurem aí (na letra da música que receberam) palavras que começam com a letra **M**.

**A 4:** Mão, Mamãe, Manjerição (responde rápido).

**P:** Todas essas palavras começam com M?

**A 5 e A 2:** Siiim!

**P:** Agora, procurem aí palavras com P!

**A 2:** Papparicar (único aluno que aparentava ter encontrado a palavra)

**P:** E o que é papparicar?

**Alunos:** (conversam entre si sem entrar em consenso, mas não parecem concordar).

**P:** Papparicar é dar atenção, gente!

**P:** Aluno 1, quer ler? Leia! O que você não conseguir a gente ajuda!

Para a realização dessa atividade, a professora Judite solicitou aos alunos que encontrassem palavras escritas com “M” no texto impresso que receberam, porém, não escolheu nenhum aluno específico para verbalizar essas palavras, pois entendia que independentemente do nível de leitura, toda a turma já conhecia e identificava as letras e tinham condições de identificá-las nas palavras. Dando continuidade à atividade, após A4 apontar as palavras iniciadas com a letra “M”, Judite questionou a turma se a resposta estava correta. A partir dessa condução da atividade, ela permitiu que os alunos 2 e 5, silábicos em transição, sentissem confiança para ir até o texto conferir e confirmar a resposta dada.

Ainda nessa aula apresentada, destacamos que a professora também fez uso de atendimento direcionado para o Aluno T, PCD, que havia retornado recentemente às aulas e enfrentava barreiras extraescolares para manter sua frequência na escola. Por ainda se encontrar na fase pré-silábica da escrita e ainda não conseguir realizar leituras e marcações sozinho, Judite fez o papel de sua “dupla” e acompanhou a realização da atividade pelo mesmo.

**Professora:** Aluno T, o título aparece na parte de cima do texto, geralmente vem destacado em negrito. (mostra para o aluno) e o nome do compositor vem logo abaixo, numa letra menor!

Com o objetivo de atender a heterogeneidade tanto de nível de conhecimento, quanto voltadas para a sua condição específica de pessoa com deficiência, Judite buscou inserir o aluno na atividade por meio de um atendimento mais individualizando, indo à sua banca sempre que percebia que ele precisava de ajuda, uma vez que o aluno não solicitava. Vale salientar que a ausência do Aluno

T no espaço escolar, dificultou o planejamento e antecipação da docente em planejar e promover atividades que o levassem a avançar nos seus conhecimentos em relação à leitura.

Atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno representa um grande desafio para o professor alfabetizador na elaboração de suas práticas de ensino. Desenvolver, ao mesmo tempo, um trabalho que contemple as particularidades de cada criança exige que o docente considere, em seu planejamento, a diversidade de conhecimentos que os estudantes já construíram sobre leitura e proponha atividades capazes de atender a esses diferentes níveis, com o objetivo de oportunizar o avanço de todos.

Consideramos a atuação da professora Judite bastante exitosa, pois, ao articular momentos de leitura coletiva, leitura em duplas e mediação individualizada, ela não apenas assegurou o trabalho com a leitura pelos alunos, mas, também, respondeu de forma sensível às heterogeneidades presentes em sala. Alinhada com Cafiero (2010), que defende a leitura global como ferramenta para a construção de sentido, Judite fez uso de uma variedade de estratégias, ora conduzindo atividades em grande grupo, ora promovendo duplas de estudantes para apoio mútuo, garantindo que cada criança encontrasse seu ponto de entrada ou partida no processo de leitura.

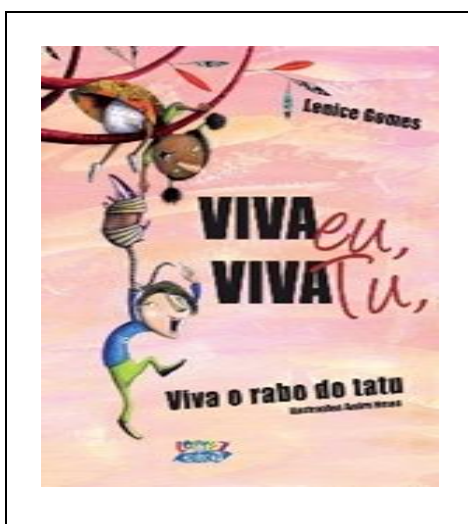
O atendimento individualizado, especialmente junto ao Aluno T, reforçou a importância de uma mediação docente que estimula interação e colaboração, atendendo a necessidades específicas sem descuidar do progresso coletivo. Dessa forma, suas práticas combinam intencionalidade pedagógica e flexibilidade metodológica, promovendo avanços efetivos na leitura e na escrita de todos. Esse arranjo confirma o que Leal (2022) e Leal & Silva (2022) ressaltam sobre a necessidade de variar mediações para atender à heterogeneidade de níveis presentes em sala, garantindo que cada criança avance em seu próprio ritmo.

Na 7ª aula por nós observada, a professora Judite propôs novamente o trabalho com leitura a partir de uma música, dessa vez a música **Sopa**, do Grupo Palavra Cantada. Ao iniciar a atividade, a professora justificou para os alunos a escolha da música fazendo alusão ao livro “Viva eu, Viva tu, Viva o rabo do tatu” que eles haviam lido dias antes e no qual trabalharam rimas e parlendas. Vejamos a dinâmica da atividade, a seguir:

## AULA 7 - 31/03/2025

A professora iniciou a aula explicando que a atividade do dia estava “conectada” com o momento da “leitura literária” em que haviam lido o livro “Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu”<sup>7</sup> dias antes. O livro explora o texto por meio de rimas e traz algumas parlendas, as quais já eram, algumas, conhecidas pelas crianças.

**Figura 9: Livro Viva Eu, Viva Tu, Viva o rabo do tatu.**



Dando início à aula, a professora colou no quadro um cartaz com a letra da música “Sopa” e pediu que os alunos realizassem uma leitura silenciosa do texto. As letras eram grandes e escritas em letra bastão, o que facilitava que eles conseguissem ler dos seus lugares.

**P:** Vou dar 5 minutinhos para vocês lerem em pensamento! (esperou o tempo determinado).

**P:** Agora, vamos ler todos juntos, sem cantar! Sem cantar, lendo normal! (os alunos leem todos juntos, alguns cantam e a professora corrige a pronúncia de algumas palavras).

**P:** Agora vou apontar e vamos ler todos juntos! (apontou para as palavras no cartaz, enquanto realizava a leitura com a turma)

**P:** O que é que tem na sopa do neném? (ler apontando para o cartaz).

**T:** O que é que tem na sopa do neném? (leem cantando)

**P:** Será que tem espinafre?

**T:** Nããão!

**P:** Será que tem tomate?

**T:** Nãooo!

**P:** Olha, eu tô fazendo perguntas por causa da interrogação! (aponta para o sinal gráfico).

**P:** Será que tem feijão?

**T:** Nãooo!

**P:** Será que tem agrião?

**T:** Siiiiim!

**P:** É um, é dois, é três...

<sup>7</sup> GOMES, L; NEVES, A. (ilustrações). **Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Os alunos respondem brincando, mas não leem o que está no cartaz de fato. A professora segue lendo e apontando para as palavras no cartaz até o fim da música.

**P:** Agora vocês vão ler comigo! Bora lá, o título, todo mundo junto!

**T:** A sopa (a professora segue apontando para as outras palavras após o título)

**T:** O que tem na sopa do neném! (cantando)

**P:** Cantando não, lendo! Vamos tentar só ler!

**T:** O que é que tem na sopa do neném! (os alunos seguem a leitura cantando)

Será que tem alho “porró”!

**P:** Será que tem alho poRÓ! PORÓ! Esse R é Tremido! Repitam!

**T:** Será que tem alho poró! Será que tem (palavra inaudível)?

**P:** Caqui! Caqui é uma fruta! Repitam!

**T:** Será que tem caqui! Será que tem (palavra inaudível)?

**P:** Pal – mito! Esse L está sozinho e tem som de U. Palmito! Repitam!

**T:** Será que tem palmito! Será que tem pirulito! É um, é dois é três!

**P:** Muito bem! Agora a gente vai escutar a música.

Após o momento de leitura coletiva mediado pela professora, no qual a docente foi apontando e indicando o que deveria ser lido por todos os alunos e refletindo sobre a pronúncia de algumas palavras, a professora colocou o vídeo da música para ouvirem e acompanharem pela televisão.

Judite, ao conduzir a atividade apresentada, iniciou orientando os alunos que eles deveriam realizar a leitura silenciosa, estratégia bastante utilizada nas aulas por nós observadas, a qual favorecia, segundo ela, a internalização do texto antes do trabalho com a oralização. Dando continuidade à atividade, a professora solicitou que a turma realizasse coletivamente a leitura do texto que estava escrito no cartaz, nesse momento, ela ia apontando versos e palavras específicas para o grande grupo ler e refletir sobre a escrita das mesmas. Essa forma de conduzir a leitura desenvolvida por Judite se alinha com o que defende Cafiero (2011), ao indicar que a leitura não deve ocorrer apenas de maneira isolada e sim mediada pelo professor para que o aluno utilize e se aproprie das estratégias de leitura adequadas. Assim, nesse momento de leitura coletiva, quando a professora identificava alguma pronúncia que não correspondia ao que estava escrito ou alguma palavra era dita com pouca segurança pelos alunos, ela promovia a reflexão para toda a turma, como vemos no exemplo seguinte: **“Será que tem alho poRÓ! poRÓ! Esse R é tremido! Repitam.”** Judite se manteve atenta à leitura coletiva ajustando pronúncias e esclarecendo dúvidas específicas de modo geral.

Embora a proposição da atividade de leitura estivesse focada no grande grupo, Judite atuou de modo sensível às heterogeneidades ao promover a leitura coletiva: os alunos que já dominavam a leitura de frases e palavras ajudavam os colegas à medida que liam em voz alta e confortavelmente, servindo de modelo e

referência para os alunos que ainda estavam se apropriando do SEA e apresentavam dificuldades na pronúncia de certas palavras. Essa alternância entre o atendimento coletivo e a mediação pontual ao incentivar a leitura global, reforça a ideia de que o professor deve variar as estratégias conforme o repertório prévio de cada criança (Cafiero, 2010)

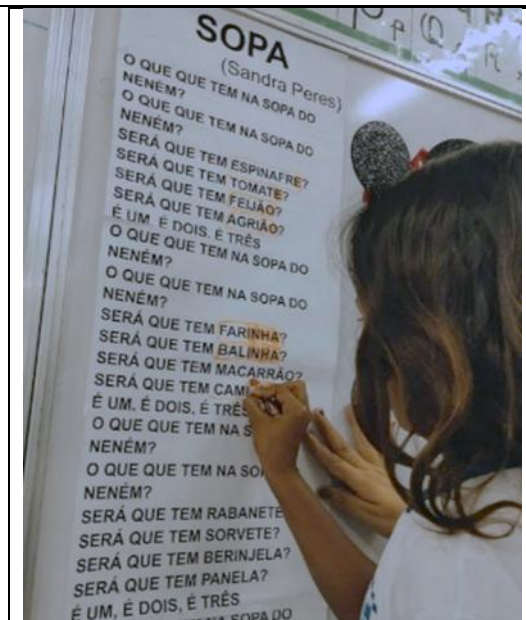
Após a leitura coletiva e o trabalho focado na fluência leitora, a docente ampliou o alcance da atividade levando os alunos a explorarem a função social do texto. Com esse objetivo, o vídeo da música **Sopa** foi projetado na televisão da sala, e as crianças foram convidadas a observarem a letra da música enquanto a ouviam e a cantavam, que ganhava ritmo, imagem e entonação. Após assistirem três vezes, o vídeo não só reforçou os versos e rimas que haviam sido lidas no texto impresso, mas também estimulou dois movimentos simultâneos: alguns alunos passaram a cantar a música de cor, enquanto outros acompanhavam a legenda do vídeo na tela, revisitando as palavras, de forma espontânea sem que a professora precisasse orientar que assim fizessem. Esse momento ajudou a consolidar os conhecimentos trabalhados, reforçou a leitura colaborativa em duplas e mostrou, na prática, que ler também é escutar, interpretar e se conectar socialmente por meio da canção.

Abaixo, vejamos a atividade de leitura que se seguiu ainda a partir da letra da música Sopa. Dessa vez a professora procurou explorar a leitura de forma individualizada chamando os alunos até o cartaz para ler. Vejamos:

#### **AULA 7 - 31/03/2025 – LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS**

Após ouvirem e assistirem ao vídeo a professora chamou os alunos para lerem e identificarem palavras no cartaz, junto a ela:

**Figura 10: Marcação de palavras no cartaz**



Fonte: A autora

**P:** A1, encontre e marque *tomate*! T + O = To; M + A = Ma; T+E = Te. Vamos lá!

**A1:** To-ma-te (encontrou a palavra com dificuldade);

**P:** A2, que palavra essa aqui! [apontando para a palavra BALINHA]

**A2:** *Ba-li-nha* (aluno leu silabando).

**P:** Ba – li – **NHA!** N. H. A. Nha! Muito bem!

**P:** A3, encontre a palavra *caminhão*! (aluna encontra e marca sem ler em voz alta, com facilidade). A4, encontre a palavra *Palmito*! (aluno encontra e marca sem ler em voz alta, com facilidade)

Todos os alunos participaram da leitura e marcação de palavras recebendo a orientação e acompanhamento ajustado da professora.

Conforme o extrato apresentado, a professora propôs uma atividade de identificação e leitura de palavras no cartaz, a qual tinha como foco auxiliar as crianças no desenvolvimento da fluência leitora, ampliar o vocabulário dos alunos, fortalecer a habilidade de decodificação e a consciência fonológica.

Nessa direção, ao conduzir a atividade, observamos que para os alunos silábicos alfabéticos e leitores de frases, a professora pedia que identificassem sozinhos, onde a palavra por ela mencionada estava, por exemplo, “**A3, encontre a palavra caminhão**”, a aluna com facilidade e autonomia encontrou e marcou a palavra no cartaz.

Para os alunos ainda no processo de consolidação do SEA, Judite apontava a palavra no texto para que eles realizassem a leitura, como foi o caso dos alunos 1 e 2. Como o A1 estava pré-silábico em transição, a docente orientou que ele realizasse a leitura da palavra “**Tomate**”, palavra simples e que já fazia parte do seu vocabulário. No caso do A2, silábico alfabético e leitor de palavras, a professora

indicou a palavra específica “**Balinha**”, optando por trabalhar sílabas complexas com a presença do “NH”, uma dificuldade apresentada pelo aluno.

Consideramos essas mediações da docente bastante exitosas, pois ao trabalhar a música “Sopa”, ela combinou o uso da leitura silenciosa, oralização coletiva e a exibição de vídeo, criando níveis de interação distintos com o texto. A leitura “sem cantar” teve o objetivo de despertar a atenção fonêmica na turma (Cafiero, 2010), a leitura em voz alta incentivou a colaboração e a troca de saberes de forma autônoma, e a exibição do vídeo possibilitou que cada aluno consolidasse o conhecimento à sua maneira, uns lendo a legenda, outros cantando. Assim, mesmo compartilhando uma única atividade para toda a turma, as diferentes mediações (grande grupo, individual e uso de tela) atenderam aos diferentes perfis de aprendizagem da turma, assim como orientam Leal e Silva (2022) ao defender que o professor deve alternar formatos para engajar tanto aqueles com maior repertório quanto os que precisam de maior suporte.

Na aula do dia 01/04/25, também voltada para o trabalho com o eixo de leitura, a professora propôs momentos de leitura, a partir de uma brincadeira, algo comum em suas aulas. Inicialmente, ela solicitou que os alunos se acomodassem no Cantinho da Leitura onde conversaram sobre os livros lidos na sala e emprestados para ler em casa, criando um momento de oralização e contação uns para os outros dos textos lidos. Em seguida, distribuiu cartões com trava-línguas neles impressos, como podemos visualizar no extrato abaixo:

#### **AULA 8 - 01/04/2025**

Após solicitar que os alunos se acomodassem no Cantinho da leitura, Judite deu início à atividade conversando sobre os livros que os alunos haviam levado emprestado no dia anterior. Esse momento inicial permitiu que as crianças contassem uma para as outras, sobre os livros que haviam lido. Após essa breve conversa, a professora passou a explorar alguns trava-línguas:

**P:** Hoje eu trouxe alguns trava-línguas para a gente ler e brincar!

**A1:** E se divertir, tia!

**P:** Sim, e se divertir também!

Em seguida, a professora distribuiu pequenos pedaços de papel com trava-línguas impresso em letra bastão e explicou rapidamente como seria a atividade:

**P:** Nesse primeiro momento vocês vão ler na mente de vocês. Cinco minutinhos para leitura! Vê só como é que a gente vai fazer! A gente vai ler na mente, depois vai ler devagarzinho, depois vai dizer mais rápido e depois vai dizer brincando com ele, tá bom!?

Cinco minutos depois, a professora iniciou a primeira rodada de leitura de trava-línguas. Leu a primeira vez devagar. Leu a segunda vez mais rápido. E na terceira leitura pediu que os alunos repetissem com ela o mais rápido que pudessem:

**P:** “A jarra arranha a aranha (devagar) / a aranha arranha a jarra” todo mundo comigo: “A jarra arranha a aranha / a aranha arranha a jarra” (mais rápido) agora vamos dizer bem rápido...

**T:** “A jarra arranha a aranha / a aranha arranha a jarra” (falam alto e o mais rápido que podem).

**P:** Agora Aluna 2 vai ler o trava-língua dela, vai Aluna 2!

**A2:** A “La-ra” aga-rra e ama-rra a ra-ra a-ra-ra de Ara-ra-qua-ra. (A aluna ler silabando).

**P:** Vira aqui pra mim o Texto, Aluna 2! Aqui não é “Lara” é lara, essa letra é um “i” maiúsculo. (apontando para o trava-língua e mostrando a letra “i” a aluna).

**A2:** A lara aga-rra e ama-rra a rara arara de Ara-ra-qua-ra. (a aluna ainda lê silabando algumas palavras, mas já se atenta e corrige a pronúncia de lara).

**T:** A lara agarra e amarra a rara arara de Araraquara. (falam alto e o mais rápido que podem).

A professora seguiu a atividade orientando a leitura e brincadeira dos alunos que vieram após ela. Todos leram.

Na atividade descrita, a professora mudou a configuração e organização dos alunos, dessa vez foram convidados a realizar a leitura de trava-línguas sentados em roda, no Cantinho da Leitura. A docente criou um espaço diferente, mas ainda dentro da sala de aula para explorar a leitura brincando. Em seguida, apresentou a função social dos textos que iriam ler dizendo, destacando que o trava-línguas serve tanto para leitura, quanto para diversão.

Após distribuir os cartões com o texto impresso em letra bastão para todos os educandos, ela explicou a dinâmica da aula e o passo a passo que iriam realizar a leitura:

1. **Leitura mental:** Cinco minutos para cada um “ler na mente” e internalizar o material.
2. **Leitura realizada pela professora:** Leitura em voz alta, uma vez devagar (para identificar cada sílaba/palavra), outra em ritmo moderado (para ajustar a fluência) e, por fim, em alta velocidade (para a brincadeira).
3. **Leitura e repetição pelos alunos:** Imitando o ritmo acelerado junto à docente e aos colegas, desenvolvendo entonação e precisão.

A proposta de leitura “na mente”, depois devagar e mais rápido atendeu aos diferentes ritmos e níveis de conhecimentos presentes na sala, dando tempo para que os alunos que ainda estavam consolidando os saberes sobre a leitura, se

apropriassem do texto até sentir segurança em realizar a leitura em voz alta. O desenvolvimento da leitura pela professora – lendo inicialmente e servindo de modelo de quais estratégias de leitura utilizar – dialoga com o que defende Perrusi (2006) ao pontuar que o professor assume o papel central em comunicar os comportamentos típicos de um leitor.

Vale destacar que nessa atividade, Judite, mais uma vez, solicitou que todos os alunos lessem, independentemente dos níveis de leitura que possuíam, assim, havia cartões com textos para toda a turma. Em geral, os textos eram simples e de conhecimento prévio dos alunos por ser tratar de textos feitos para brincar e estarem inseridos na cultura popular. Os alunos alfabéticos, leitores de frases e pequenos textos, realizaram a leitura com maior autonomia, a professora ajudou apenas na repetição.

Ao verificar que a A1, alfabética e leitora de pequenos textos, mas ainda silabando, apresentava dificuldade por não identificar ou diferenciar a letra “l” da letra “L”, a professora Judite, rapidamente, a auxiliou explicando que não se tratava da palavra Lara” e sim, é lara, que aquela era um “l” maiúsculo”. No momento de leitura e brincadeira, a docente acompanhou atenta a leitura individual de cada aluno orientando pronúncias, refletindo sobre o uso de determinadas letras e celebrando os acertos. Essa mediação pontual garantiu que cada estudante, independentemente de seu nível de leitura, participasse ativamente da atividade/brincadeira avançando no seu processo de aprendizagem de leitura. A atividade se apresentou divertida e prazerosa.

Ainda na aula do dia 01/04/2025, como proposta de segunda atividade do dia também voltada para o trabalho com o eixo da leitura, a docente realizou uma atividade presente no Almanaque do Criança Alfabetizada<sup>8</sup>, mantendo a proposta de “ler e brincar” ao explorar textos mais lúdicos, como podemos ver no extrato da aula apresentado a seguir:

<b>AULA 8 - 01/04/2025 – PARTE 2 DA AULA</b>
--

---

<sup>8</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES (Recife). **Almanaque ilustrado de alfabetização: ano 2**. Recife, 2018.

**Figura 11: Almanaque da Criança Alfabetizada**



Judite solicitou que os alunos abrissem seus livros na página 14 e apresentou a parlenda “O macaco foi à feira”:

**P:** Gente, esse é um texto para gente ler e brincar! Ele se organiza em estrofes e agora os alunos Eric e Diana vão ler para gente, Eric lê a primeira estrofe, Diana lê a segunda:

**A1:** O macaco foi a feira /  
E não teve o que comprar /  
comprou uma cadeira /  
Para a comadre se sentar /  
[o aluno lê com rapidez revelando que já conhece e domina o texto]

**A2:** A comadre se sentou  
A cadeira esborrachou/  
Tadinha da comadre /  
Foi parar no corredor.  
[Aluna 2 sente dificuldade em ler “Esborrachou”]

**P:** Gente, esse tipo de texto faz parte da tradição oral. Aprendemos com os nossos antepassados, brincando, repetindo até decorar. Agora, vamos ler o título todos juntos:

**T:** O macaco foi a feira!

A professora transcreveu o texto no quadro e chama os alunos para realizarem leitura identificando rimas:

**P:** A3, qual palavra no texto rima com feira?

**A3:** " Comprou uma cadeira"

**P:** Mas qual é a palavra que rima com feira?

**A3:** Cadeira (após pensar um pouco)

**P:** A1, qual palavra rima com comprar?

**A1:** sentar (responde rapidamente)

**P:** A4, qual palavra rima com sentou?

**A4:** Esborrachou (respondeu com dificuldade).

A atividade do almanaque trouxe a parlenda “O macaco foi a feira” e foi explorado pela docente tanto em relação aos seu conteúdo, como em relação à sua organização estrutural (em versos e estrofes). Por já fazer parte do repertório dos textos conhecidos pelos alunos e muitos, a leitura ocorreu com facilidade, os alunos que ainda estavam no processo mais inicial de aprendizagem do SEA, acompanharam a leitura repetindo as palavras que lembravam.

A primeira leitura foi realizada pelos alunos 1 e 2, indicados pela professora, alunos esses que se encontravam na fase alfabética. Em seguida, a professora propôs uma leitura coletiva e guiada, onde todos juntos leram o título do texto. Em seguida, Judite escreveu o texto no quadro para facilitar o trabalho com a leitura e identificação de palavras. Essa alternância proposta pela professora entre a leitura silenciosa, leitura coletiva, prática individual e exploração de materiais diversificados (Almanaque), demonstra sensibilidade às heterogeneidades da turma permitindo que todos participem considerando seus diferentes níveis de conhecimentos, e reforça estratégias de mediação que privilegiam tanto o coletivo quanto o atendimento individualizado, ajustado ao nível de suporte que o aluno precisa.

Assim, consideramos essa atividade bastante significativa, pois na dinâmica dos trava-línguas, a professora Judite propôs a leitura em três velocidades e a leitura individual, assegurando níveis de desafio crescentes. A leitura silenciosa preparou todos cognitivamente, a leitura realizada pela professora exemplificou o ritmo e a prosódia (Cafiero, 2010), e o acompanhamento individualizado permitiu correções pontuais de pronúncia.

Embora cada aluno tivesse o mesmo material, a mediação diferenciada, alternando a atuação coletiva e atendimento individualizado, alinha-se com o que propõe Leal (2022) ao enfatizar a importância de diversificar estratégias para atender as variações de habilidades e de conhecimentos em sala. Dessa forma, a docente assegura que todos participem, se divirtam e avancem na aprendizagem da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de leitura desenvolve-se em fases e dimensões específicas, e conhecer práticas pedagógicas exitosas é fundamental para fomentar debates e pesquisas e inspirar metodologias de ensino cada vez mais eficazes. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas de ensino de leitura de uma professora alfabetizadora que atuava em uma turma de 3º Ano, no tocante ao trabalho com as heterogeneidades de conhecimentos de seus alunos com esse eixo.

Ao término desse estudo, concluímos que a professora Judite tem um compromisso incansável para que os seus alunos desenvolvam o domínio da leitura e da compreensão textual, fato esse evidenciado nas suas aulas por nós acompanhadas, a fim de formar leitores fluentes, críticos e atuantes. Nesses momentos, também pudemos verificar que a sua mediação e as propostas de atividade propostas à sua turma revelavam uma prática de ensino que buscava atender às diferentes heterogeneidades presentes em sua sala de aula.

Com o objetivo de formar leitores autônomos e competentes, a docente fez uso uma ampla variedade de materiais e recursos didáticos para ensinar a leitura, entre eles, livros de literatura físicos e digitais, do Almanaque do Programa Criança Alfabetizada e acervos provenientes do PNAIC, obras literárias recebidas por meio de doações e compradas com recursos próprios, além de fichas por ela elaboradas, músicas, jogos de alfabetização e cartazes. Nessa perspectiva, ela fez uso de diversas estratégias: leitura em voz alta, leitura silenciosa, exploração das finalidades, funcionalidades e estrutura dos gêneros textuais abordados, localização de informações literais (título, autor, palavras específicas), entre outras. Tais escolhas não só enriqueceram o repertório cultural dos alunos e tornaram a aprendizagem significativa, como, também, serviram de ponto de partida para atividades de compreensão leitora, consolidação da aprendizagem do SEA e de fluência leitora.

No tocante ao atendimento da heterogeneidade de conhecimentos da turma, a docente, a partir da aplicação de diagnósticos de leitura no início do semestre letivo e no decorrer do mesmo, ela buscava organizar os alunos em pequenos grupos, duplas ou trios, propondo atividades específicas e mediações mais

ajustadas que respeitassem as singularidades de cada aluno, desde quem ainda estava em fase pré-silábica sem ler palavras até quem já dominava a fluência leitora. planejava as atividades e as suas intervenções de modo que todos os estudantes pudessem ser alcançados nas atividades que propunha

Nessa direção, Judite também buscava conhecer e compreender o contexto de vida dos estudantes fora da escola, ciente de que suas experiências influenciam diretamente o aprendizado. Essa postura dialoga com Leal (2018) e Leal, Sá e Silva (2018), as quais defendem que conhecer as dimensões socioeconômicas, culturais e afetivas é tão importante quanto mapear níveis de proficiência.

Como já mencionado nesse trabalho, o trabalho com a leitura esteve presente em todas as aulas que observamos, explorada com diferentes objetivos: em alguns atividades, ela priorizou a perspectiva da leitura “para gostar de ler”, em outras, trabalhou a leitura na perspectiva do “para aprender a ler”, ou seja, com o objetivo de consolidar a aprendizagem do SEA e desenvolver a fluência leitora, sempre considerando os níveis de conhecimento, as heterogeneidades sociais e as necessidades de alunos com deficiência.

Quando comparamos os dados das fichas diagnósticas de leitura e de escrita obtidas no início do semestre letivo (fevereiro de 2025) com os dados do nível de leitura e de escrita da avaliação realizada com a turma ao final desse primeiro semestre<sup>9</sup> (junho de 2025), verifica-se que, dos quatro alunos que se encontravam em fase pré-silábica, dois deles avançaram em seus conhecimentos, sendo um para a etapa silábico-qualitativa, passando a ler palavras simples, e outro para a fase alfabética, progredindo para a leitura de frases simples. Esse avanço confirma a importância que Judite dava ao ensino apropriação do SEA como condição necessária para a formação leitores autônomos. Os alunos que já estavam na etapa alfabética, por sua vez, também apresentaram ganhos expressivos. Observamos progresso na fluência leitora, na compreensão de textos e no engajamento com diferentes estilos de leitura, como o uso do cantinho da leitura e o hábito de empréstimo de livros. Houve ainda avanços na oralidade a partir da prática de leitura oral e coletiva, pois os estudantes passaram a se expressar melhor, compartilhando impressões e interpretações dos textos lidos em momentos criados pela professora.

---

<sup>9</sup> Cf. A ficha de avaliação diagnóstica realizada no final do 1º semestre letivo encontra-se nos anexos desse trabalho.

No cotidiano da sala de aula, observamos um ambiente acolhedor, respeitoso e de momentos de aprendizagem significativa, as quais se davam sempre, a partir da exploração dos conhecimentos prévios e da aproximação das práticas de leitura relacionadas às experiências sociais e culturais dos seu grupo de alunos. Muitas atividades foram voltadas para o trabalho em grande grupo, estimulando o suporte mútuo e a troca de saberes. Quando era necessário um acompanhamento mais próximo, principalmente para alunos que exigiam suporte pontual na leitura, a intervenção de Judite dava-se quase sempre de forma oral, com pistas graduais, correções imediatas e celebração dos acertos. Paralelamente a isso, ela mantinha um trabalho consistente em duplas e pequenos grupos, voltado, sobretudo, para os alunos em fase silábica, reforçando o progresso observado nas etapas iniciais.

A análise dos dados permitiu também identificar que Judite dominava o conceito de heterogeneidade em suas múltiplas categorias e as reconhecia as suas manifestações na turma. Em entrevista, ela apontou a necessidade de pensarmos e debatermos políticas de enfrentamento às desigualdades e demais fatores extraclasse/extraescolares que podem afastar o aluno no seu processo de aprendizagem, chamando atenção para o papel do Estado no cuidado da criança, sem transferir toda a responsabilidade para a escola e para a família, e enfatizou que essa última, em casos específicos, pode negligenciar esses cuidados e acabar sobrecarregando a ação pedagógica e, conseqüentemente, o avanço individual dos alunos.

Para (não) finalizar, concluímos afirmando que as práticas de Judite se mostraram exitosas, em uma “combinação” que envolvia (1) diagnóstico consistente, (2) seleção criteriosa de materiais e recursos didáticos diferenciados, (3) mediação docente ajustada e flexível e (4) engajamento cultural. Não podemos deixar de chamar atenção para a trajetória acadêmica da docente, a qual segue envolvida em processos formativos e situações de pesquisa, colaborando para a constante reflexão a respeito da sua própria prática. O comprometimento da professora com a aprendizagem de cada aluno, evidenciado pelas atividades diversificadas e pelo avanço mensurado nas fases de leitura, confirma que uma abordagem que articula teoria e prática, respeita a heterogeneidade e conecta o conteúdo escolar ao universo dos estudantes é capaz de formar leitores competentes e motivados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, M. L.; SOUZA, I. V. P. de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-22.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (orgs.). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02: unidade 07**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

FAVARIN, Ana Paula Schmidt. **A construção de sujeitos sociais: a educação das crianças no Movimento dos Sem Terra**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 15, n. 2731, 23 dez. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/18098>. Acesso em: 18 jan. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Eduardo; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 65-92.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, A. C. P.; BONIFÁCIO, A. P. A. Diferentes dimensões do ensino de leitura: currículo em discussão. In: **LÍNGUA**

**PORTUGUESA EM DEBATE: leitura, escrita e avaliação.** 1. ed. Maceió, AL: Edufal, 2017. v. 1. p. 15-38.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-58.

LEAL, T.; LIMA, J. de M. Interdisciplinaridade e diversidade nas obras complementares do PNLD: da obra à leitura na escola. In: LEAL, Telma Ferraz (org.). **Interdisciplinaridade e diversidade: diálogos sobre heterogeneidade na alfabetização.** Recife: Editora UFPE, 2022. e-book. p. 10-56.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOTA, J. C. **O ensino da leitura e da escrita: estratégias metodológicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

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

SILVA, N. N. T. da; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **A alfabetização e a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita no Brasil e na França.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 61, p. 1-24, e-25113, jul./set. 2021.

SILVA, N. N. T. da; SILVA, A. da S. O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula: os fazeres das professoras alfabetizadoras. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 22., 2014, Natal, RN. (Anais).

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Reunião Nacional, 26., 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2003. p. 1-18.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Leitura, letramento e alfabetização na escola. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo;

SOUZA, Ivane Pedrosa de (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 23-38.

SOUZA, S. B. de. **Cenas do cotidiano escolar**: o "savoir-faire" dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Computação, UFSC, 2013.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Pesquisadora:

Orientadora:

Objeto de estudo:

### Questionário

#### 1- DADOS GERAIS

Nome da Professora:

Idade: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Nome da escola (s), redes de ensino e série(s)/ano(s)/turmas(s) que leciona atualmente:

- Manhã

Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Rede de ensino: \_\_\_\_\_

Série/ Ano/ Turma: \_\_\_\_\_

Turno/horário: \_\_\_\_\_

( ) Pública ( ) Privada

- Tarde

Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Rede de ensino: \_\_\_\_\_

Série/ Ano/ Turma: \_\_\_\_\_

Turno/horário: \_\_\_\_\_

Pública     Privada

## **2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

### **Ensino Fundamental I e II – 1º grau**

- Escola pública  
 Escola Particular  
 Escolas Pública e Particular

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Ensino Médio – 2º grau**

- Escola Pública  
 Escola Particular  
 Escolas Pública e Particular  
 Magistério  
 Técnico  
 Científico

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Graduação**

- Instituição Pública  
 Instituição Privada

Nome da faculdade/universidade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **Pós-graduação**

- Instituição Pública  
 Instituição Privada

Nome da faculdade/universidade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

### **3- ATIVIDADES PROFISSIONAIS**

Tempo de exercício do magistério: \_\_\_\_\_

Ano que começou a trabalhar como professora: \_\_\_\_\_

Turmas que já lecionou no ciclo alfabetizador:

\_\_\_\_\_

Exerce ou tem experiência profissional em outra uma área de educação, além do magistério (atividade, início e término da mesma)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cite os cursos de formação e ou especialização que você participou na área de educação e que merecem destaque:

\_\_\_\_\_

### **4 – O ENSINO DE LEITURA NA SALA DE AULA**

Dias da semana que trabalha com língua portuguesa na sala de aula:

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**Pesquisadora:**

**Orientadora:**

**Objeto de estudo:**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

#### **PARTE 1 – EXPERIÊNCIAS PESSOAIS**

- 1) Como foi o seu contato com a leitura e a escrita antes de ingressar na escola?
- 2) Como era o contato dos seus familiares com a leitura durante sua infância? Você se lembra de alguém da sua casa lendo ou escrevendo? Alguém lia para você?
- 3) Com quantos anos você começou a ir à escola? Já sabia ler e escrever? Como foi esse processo?
- 4) O que você lembra das atividades de leitura e escrita nos primeiros anos da escola? O que você lia e escrevia? Quais atividades você gostava mais ou menos? Por quê?
- 5) Você gostava de ler e escrever fora da escola? O que costumava ler e escrever? Para quê?
- 6) Como foi sua trajetória escolar, desde a escola até a universidade?
- 7) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta no exercício da sua profissão?

#### **PARTE 2 – EXPERIÊNCIAS DOCENTES**

- 1) Há quanto tempo você atua como professora alfabetizadora?
- 2) Quais as maiores dificuldades enfrentadas na etapa da alfabetização ao iniciar o trabalho com os alunos?
- 3) Como você organiza o trabalho com a Língua Portuguesa na sua sala de aula? Há dias específicos para o trabalho com a leitura durante a semana?
- 4) E em relação às outras disciplinas, você tem dias específicos para trabalhar com cada uma delas? Como se dá o ensino de leitura nesses dias com outras disciplinas?

- 5) O que julga importante os alunos aprenderem nesse nível de ensino em que eles se encontram, em relação à leitura e à escrita? Por quê?
- 6) Em relação à leitura enquanto objeto de ensino, mais especificamente, como você as trabalha na classe?
- 7) Em que momento os alunos leem na sala de aula?
- 8) Que tipos de atividades de leitura você propõe aos alunos? O que pretende com elas? Com que finalidades as crianças leem na escola? (o que se lê, como se lê e para que se lê na escola?)
- 9) Quais são seus objetivos para a turma? O que você espera que seus alunos aprendam?
- 10) Como você planeja suas aulas? Você faz o planejamento semanal, mensal ou anual? Planeja sozinha ou realiza trocas com os colegas? O que você considera ao planejar?
- 11) Como você constrói suas aulas? Você se baseia em trocas com colegas, em suas próprias experiências, leituras de textos ou formações continuadas?
- 12) Na(s) rede (s) de ensino que você trabalha houve a oportunidade de participação em formação continuada na área de Língua Portuguesa? Que temáticas eram discutidas nesses encontros? Que eixos da língua eram abordados? Algum deles era priorizado?
- 13) Você utiliza o livro didático adotado pela escola para alfabetizar os alunos? Como você usa esse livro? Qual é o livro que você utiliza?
- 14) Quais outros materiais didáticos você usa no ensino da leitura e da escrita em sala de aula?
- 15) Como você avalia as atividades de leitura dos seus alunos?

# ANEXO A- AVALIAÇÃO DO SEA

ESCOLA .....

ANO .....

NOME .....

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



.....



.....



.....



.....



.....



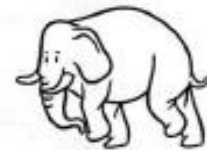
.....



.....



.....

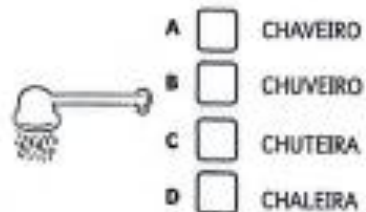
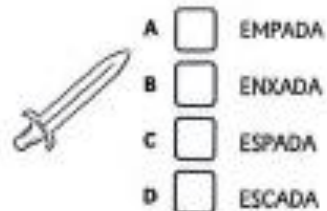
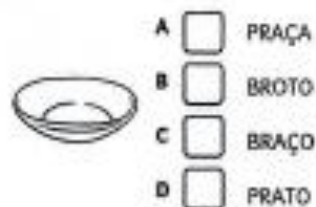
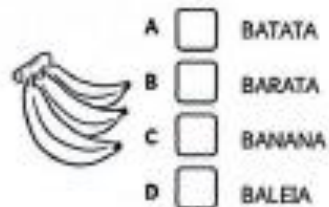
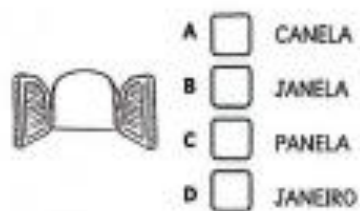
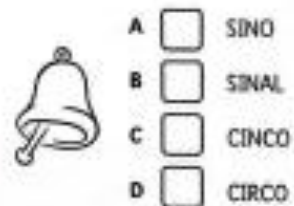
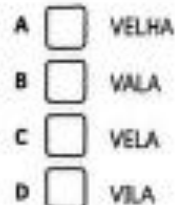
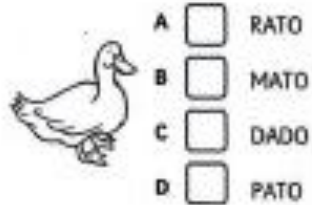


.....



.....

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.



## ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Cumprimento Sr./Sr.ª ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ será realizada por \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de \_\_\_\_\_, com utilização de recurso de \_\_\_\_\_, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

**Consentimento pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a. Recife, PE, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a pesquisador/a