



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Oliveira, Renata Araújo Jatobá de

A questão da cultura e da alteridade nos contextos Brasil e França: uma análise dos documentos norteadores nacionais para o ensino da leitura e da escrita *

Práxis Educativa, vol. 16, e2112209, 2021

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.12209.069>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89468047075>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto


A questão da cultura e da alteridade nos contextos Brasil e França: uma análise dos documentos norteadores nacionais para o ensino da leitura e da escrita*

The question of culture and otherness in the context of Brazil and France: an analysis of national guidelines towards the teaching of reading and writing

La cuestión de la cultura y la alteridad en los contextos de Brasil y Francia: un análisis de los documentos nacionales de orientación para la enseñanza de la lectura y la escritura

La question de la culture et de l'altérité dans les contextes Brésil et France: une analyse des documents orientateurs nationaux à l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Renata Araújo Jatobá de Oliveira**

 <https://orcid.org/0000-0003-2354-0088>

Resumo: O presente estudo analisou o conteúdo sobre cultura e alteridade presentes nos documentos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Brasil e Programmes pour les Cycle 2 (PPC2) – França relacionados ao tratamento sobre a prática heterogênea do ensino da leitura e da escrita, nas turmas do Ciclo de Alfabetização/Cycle 2. Utilizou o procedimento da análise documental e, para a leitura dos dados, realizou a análise do conteúdo. O estudo possibilitou refletir as orientações oficiais sobre as situações didáticas e pedagógicas que evidenciaram a cultura específica de cada país e que são norteadoras do ensino da leitura e da escrita na perspectiva da diversidade. Percebemos, ainda, que foram apresentadas especificidades que envolveram o conteúdo da alteridade com evidências explícitas, de maior predominância no documento da França, e evidências implícitas, com maior predominância no documento do Brasil que, assim, caracterizaram a identidade local de cada nacionalidade.

Palavras-chave: Cultura e alteridade. Ensino da leitura e da escrita. Heterogeneidade.

* Estudo apresentado para o Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education de l'Académie de Lyon (INSPÉ). *Memoire* apresentado para a obtenção do Diploma Universitário de Education, Pédagogie, Culture de l'Altérité (EPCA) para a obtenção de título de especialização na l'Université Claude Bernard Lyon 1 – França.

** Université Claude Bernard - Lyon 1. Professora Adjunta do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA). E-mail: <renata_jatoba@hotmail.com>.

Abstract: This research provides an analysis of the content concerning culture and alterity as included in official documents from PNAIC (*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, Brazil) and PPC2 (*Programmes pour les Cycle 2*, France) related to the treatment given to the heterogeneous practices in the teaching of reading and writing in the classes of the Literacy Cycle/*Cycle 2*. We have followed documental analysis procedures along with content analysis for the evaluation of the data. This research allowed for reflections on official directives regarding certain didactical and pedagogical situations that drew attention to the specific culture of each country, while being themselves guidelines to the teaching of reading and writing from a diverse point of view. We have also observed certain specificities related to the content of otherness from explicit evidence, more prominent in the documents stemming from France, as well as from implicit evidence, more prominent in the documents from Brazil, which further allowed us to characterize the local identity of each of these nationalities.

Keywords: Culture and otherness. Teaching of reading and writing. Heterogeneity.

Resumen: El presente estudio analizó el contenido sobre cultura y alteridad presente en los documentos oficiales del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Derecha (PNAIC) - Brasil y Programas pour les Cycle 2 (PPC2) - Francia relacionado con el tratamiento de la práctica heterogénea de la enseñanza de la lectura y la escritura, en las clases del Ciclo de Alfabetización / Ciclo 2. Utilizó el procedimiento de análisis de documentos y, para la lectura de datos, realizó el análisis de contenido. El estudio permitió reflejar los lineamientos oficiales sobre situaciones didácticas y pedagógicas que destacaron la cultura específica de cada país y que orientan la enseñanza de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la diversidad. Percibimos que se presentaron especificidades que involucraban el contenido de alteridad con evidencia explícita, con mayor predominio en el documento francés, y evidencia implícita, con mayor predominio en el documento brasileño, lo que caracterizó así la identidad local de cada nacionalidad.

Palabras clave: Cultura y alteridad. Enseñanza de la lectura y la escritura. Heterogeneidad.

Resumé: Cette étude a analysé à l'égard la culture et l'altérité dans les documents officiels du PNAIC (Pacte National pour l'Alphabetisation au bon âge) – Brésil et PPC2 (Programmes pour les Cycle 2) – France rapportés au traitement sur la pratique hétérogène de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dans les groupes du Cycle d'Alphabetisation/Cycle 2. Nous avons utilisés la procédure de l'analyse documentaire et, pour la lecture des données, nous avons utilisé l'analyse des thèmes. L'étude a rendu possible réfléchir les orientations officielles par rapport aux situations didactiques et pédagogiques qui évincèrent la culture spécifique de chaque pays et qui sont les guides de l'enseignement de la lecture dans la perspective de la diversité. Nous avons aperçu, encore, qui furent présentées des spécialités qui regarde le contenu de l'altérité avec des évidences explicites, de plus grande prédominance dans le document de France, et des évidences implicites, ayant plus grande prédominance dans le document du Brésil, qui, de cette façon, qui ont caractérisé l'identité locale de chaque pays.

Mots-clés: Culture et altérité. Enseignement de la lecture et de l'écriture. Hétérogénéité.

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise realizada em documentos oficiais do Brasil e da França referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Brasil (2012) e Programmes pour les Cycle 2¹ (PPC2) – França (2015), respectivamente, sobre a cultura e a alteridade nos contextos Brasil e França, por meio da verificação de documentos norteadores nacionais para o ensino da leitura e da escrita, que tratam de uma prática heterogênea. Inicialmente, discorreremos acerca da organização educacional brasileira para caracterização do cenário nacional, na perspectiva sul-americana e a relação com nosso objeto de pesquisa e, logo em seguida,

¹ É o documento oficial atualizado em 2015, que concerne ao Programa para o Cycle 2 da França e trata de todas as metas e orientações para o ensino das crianças. É o programa atual nacional publicado pelo Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e da Pesquisa).

contextualizaremos a organização documental francesa, no contexto europeu, como um continente de forte influência mundial.

A realidade brasileira está organizada a partir da Constituição de 1988, que preconiza os direitos sociais à educação, saúde, ao trabalho, lazer, à segurança, a previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, no seu art. 6º; e à educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consoante os arts. 205 a 214. Ressaltamos, também, para essa organização brasileira, que a Lei de Diretrizes e Base – a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi criada com fundamento nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Existem documentos brasileiros específicos, que abordam outras etapas da formação da criança. Nesse sentido, destacamos as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

O próprio Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010), que deu origem à Resolução CNE/CEB nº 4/2010), apresenta como requisito para a escola de qualidade a consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural. Assim, busca resgatar e respeitar direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade.

A última publicação nacional, contendo orientações para todas as etapas do ensino, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017. Esse documento de caráter normativo, define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para todos os estudantes, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o PNE.

O sistema educacional brasileiro estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, em conformidade com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ou seja, organiza-se com as turmas da pré-escola, do ensino fundamental e ensino médio. Para as competências gerais da educação básica, destacamos a primeira que afirma a importância de valorizar e utilizar os conhecimentos que são historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na tentativa de lidar com a diversidade, característica das turmas no Ciclo de Alfabetização, surge, em 2012, e embasado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante Pnaic), o qual incentivou os Estados e Municípios a reafirmarem o Compromisso Todos pela Educação.² Nesse sentido, foram realizados investimentos nacionais na formação de professores alfabetizadores, na produção de material didático específico e na elaboração de modelos de instrumentos de avaliação da aprendizagem das crianças a fim de garantir a alfabetização e o acompanhamento das aprendizagens das crianças brasileiras até os 8 anos. Além disso, podemos mencionar a ênfase da interdisciplinaridade que vincula a relação das diferentes áreas do conhecimento.

² Programa do governo brasileiro que visa a promover educação de qualidade. É um plano de metas que integra o (PDE) Plano de Desenvolvimento da Escola e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. Implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é o conjunto dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. São 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e dos rendimentos dos estudantes e que possui os sistemas municipais e estaduais em adesão ao compromisso da qualidade da educação.

Na apresentação do contexto francês de ensino, destacamos a organização em quatro etapas principais, são elas: 1) escola maternal (referente à Educação Infantil, L'école maternelle – Petite Section, Moyenne Section et Grande Section d'école maternelle); 2) escola primária, L'école élémentaire (referente aos 6 primeiros anos do Ensino Fundamental, de 6 a 11 anos – Cycle 2 – CP, CE1, CE2; e Cycle 3 – CM1, CM2, la sixième); 3) colégio, Le collège, visto como escola secundária (referente aos últimos 4 anos do Ensino Fundamental no Brasil entre 12 e 15 anos – Cycle 4 – la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième); 4) ensino médio, Le lycée (referente ao ensino médio, entre 16 e 18 anos – la seconde, la première et la terminale).

O sistema de ensino francês é organizado em quatro ciclos com diferentes níveis: Cycle 1 – das primeiras aprendizagens; Cycle 2 – do ciclo fundamental de aprendizagem; Cycle 3 – do ciclo de consolidação; e Cycle 4 – do ciclo de aprofundamento. Na França, é a l'école élémentaire que acolhe crianças em idade escolar de 6 a 11 anos e tem cinco níveis: CP; CE1; CE2; CM1; e CM2.

No contexto francês, documentos educacionais norteadores são atualizados e apresentados, bianualmente, e esses contêm metas nacionais para o aprendizado da língua francesa e índices de alfabetização nacional. Nesse sentido, o programa nacional de ensino francês, o Programmes Pour les Cycle 2, foi embasado em uma redefinição dos regimes obrigatórios de escolaridade previstos na Lei nº 2013-595, de 8 de julho de 2013, de orientação e programação para o repasse da escola da República; e pela nova base comum de conhecimento, habilidades e cultura em seus cinco domínios (Decreto nº 2015-372, de 31-3-2015 – J. O. de 2-4-2015 – BOEN nº 17, de 23 de abril de 2015). Além disso, a partir do Decreto nº 2017-1108, de 27 de junho de 2017, sobre derrogações à organização da semana escolar nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, o sistema de ensino francês contempla a adaptação aos ritmos escolares, com os horários flexíveis e respeito ao contexto local, e propõe a organização da rotina escolar em apenas quatro dias da semana.

Reafirmamos, assim, que o nosso objetivo para este artigo foi investigar os conteúdos dos documentos oficiais do Pnaic (Brasil) e PPC2 (França) relacionados ao trato com a cultura e alteridade que norteiam as práticas na perspectiva da heterogeneidade no ensino da leitura e da escrita em contextos específicos. Para isso, tratamos acerca dos fundamentos norteadores das questões didáticas e pedagógicas que interferem nas aprendizagens das crianças e que estão presentes nos cadernos de formação de professores do Pnaic e no caderno do Programme pour les Cycles 2.

Nessa perspectiva, apresentamos o problema de pesquisa que contém a seguinte questão: de que forma foi inserido o conteúdo da cultura e da alteridade nos documentos oficiais nacionais, dos contextos Brasil e França, e como foi relacionado aos aspectos didáticos e pedagógicos para a diversidade do ensino de cada ano do Ciclo de Alfabetização e/ou Cycle 2?

Para tanto, entendemos que o objeto de estudo desta pesquisa refere-se à relação entre os conteúdos referentes aos aspectos culturais e às relações de alteridade que são norteadoras do desenvolvimento das práticas heterogêneas no ensino da leitura e da escrita. Portanto, acrescentamos que os documentos desta pesquisa configuram-se instrumentos normativos de investigação/reflexão sobre a forma como o professor poderá intervir e/ou lidar, com os conteúdos que envolvem a cultura e a alteridade no ensino da língua materna.

A relação da alteridade e das práticas heterogêneas dos docentes nos diferentes contextos culturais para o ensino da leitura e da escrita

Para iniciarmos a reflexão conceitual desta pesquisa, trataremos da perspectiva freiriana (FREIRE, 1996) que apresenta a linguagem como forma de se comunicar e que, aos poucos, o sujeito se tornará autônomo com os processos de letramento. Nessa linha de compreensão, temos o contexto escolar público que deve, portanto, oferecer aos estudantes um ambiente de interação no ensino da leitura e da escrita que estejam relacionados aos processos sociais de vivência cotidiana, ao respeito mútuo e à construção da criatividade (ZABALZA, 1998). Assim, referendamos que os caminhos para a apropriação da escrita estão diretamente relacionados ao contexto social a que Vigotski (1984) faz referência sobre a importância da linguagem escrita e do seu papel fundamental no desenvolvimento cultural infantil.

Os aspectos culturais vivenciados socialmente pelas crianças, pelos professores e pela comunidade escolar são indicativos para a construção de práticas docentes que podem favorecer as diversidades existentes nos contextos do ensino da leitura e da escrita. A existência da heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990) proporciona ao professor compreender como esses discursos articulam-se no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente nas manifestações dos aprendizes.

Contudo, a prática educativa vai se constituindo de suas diferentes identidades culturais e, mais especificamente, das elaborações existentes entre as interações do professor e do estudante que se estabelecem nas relações do discurso que envolve a língua em funcionamento (BENVENISTE, 1988).

Na ação docente, os aprendizes são mergulhados nas expectativas ao longo do processo escolar, nas necessidades de comprovar a efetivação da aprendizagem, na dependência com o outro que, em muitos casos, serve de modelo na construção da aprendizagem, ou seja, a experiência da alteridade é um aspecto que também é vivenciado no processo de ensino da leitura e da escrita.

Destacamos que, ao lidar com as relações humanas, os sujeitos pertencentes aos diferentes grupos sociais e culturais constituem-se do outro e do outro é constituído de vivências, expectativas e concretizações. Nessa perspectiva, o significado das relações humanas de alteridade, no ensino da leitura e da escrita, está em acentuada relação heterogênea, que é fator intrínseco às práticas de sala de aula.

Assim, a alteridade do sujeito que está vivenciando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita convive com uma relação de confronto constante com aqueles que ensinam. Portanto é relevante que se perceba o tratamento dado para essas relações de mediação na prática docente, no processo de alfabetização, uma vez que os professores podem intervir diretamente nessa forma de expressão, tanto na positividade quanto na negatividade das relações cotidianas.

Para tanto, não existe sociedade plenamente igualitária, referindo-se a um padrão cultural nacional, linguístico, religioso, étnico, sexual entre outros, por se caracterizar das diferenças para constituir a identidade cultural. O sujeito é diverso e a identidade cultural é construída a partir do sujeito, ou seja, não é estática, é transformada no tempo histórico. Nessa interação, a cultura que possui significados que estão intimamente ligados, construídos e compartilhados aos membros de um grupo, são encorajados a distribuir de maneira predominante aos estímulos do seu meio ambiente em atitudes e representações (CAMILLERI, 1989).

Corroborando as relações entre cultural e social, Vygotsky (1984) afirma que tudo o que é cultural é social. Podemos dizer com isso que o campo do social é bem mais vasto que o da cultura,

assim, nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social. Resgatamos, então, a identidade como inseparável da alteridade na relação com o outro estabelecida no âmbito sociocultural. Portanto, a questão da alteridade aparece indissolúvelmente ligada à noção de identidade. A alteridade que significa o caráter do que é diferente está ligada à consciência do relacionamento com as outras pessoas do grupo tomadas como uma diferença (BENOIT, 2008).

Para melhor definir alteridade no contexto das diversidades de aprendizagens, a linguagem, que perpassa pela alteridade e identidade cultural e que se constrói nos caminhos das relações da diversidade, está marcada pelas relações de poder e intolerância em que a criança pode ou não ser classificada pelas situações de hierarquias estabelecidas na sociedade. Assim, podemos destacar o que afirma Gusmão (1999, p. 52),

[...] ressalta-se o elemento fundamental que é a sociabilidade humana, mais que a socialização. Trata-se de um território comunicante e interativo, *locus* de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida.

Essa linguagem, conhecida ao nascer e apreendida enquanto aprendizagem da língua materna em contexto sistemático de aprendizagem escolar, aponta-nos para essa capacidade de sociabilidade humana em que, em muitos casos, são silenciados os espaços de comunicação para as crianças pelas falhas nessa sociabilidade, caracterizada em contexto escolar, pela mediação entre a individualidade da criança, o contexto da turma e a prática docente.

A esfera social macro que perpassa esse contexto escolar local é vista como impulsionadora das diferentes perspectivas de vida e também reprodutora de tensões e possibilidades nesse universo micro da sala de aula que, em muitos casos, não corrobora as relações de grupo e identidade do grupo escolar, consolidando a falta de trato da diversidade na aprendizagem e na constituição do ser no grupo e nas relações. Como podemos observar, em consonância com Gusmão (1999, p. 43), que

[...] a educação como prática pedagógica, apesar da tradição homogeneizante, coloca-se diante do desafio de ter de reconhecer as diferenças e transformá-las em matéria-prima da compreensão e da solidariedade humana. A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos.

Por acreditarmos que, nas turmas de alfabetização, a compreensão heterogênea da prática de sala de aula é própria da natureza escolar, a ação docente poderá ser tratada na condição de caracterizar os seres humanos em constante construção, a partir das diferentes interações que envolvem as relações de respeito, empoderamento do papel de estudante e as vivências no decorrer da vida escolar e, assim, constituir a diversidade que envolve a inclusão do grupo para a aprendizagem em contextos de subjetividade social.

Para tratarmos das práticas do ciclo de alfabetização, é importante destacarmos os processos norteadores para desenvolvermos as questões básicas para efetivação do ensino, ou seja, é pensar em heterogeneidade e diferenciação. Esses conceitos muitas vezes não são contemplados no fazer educativo, porém, eles são, para a prática, a possibilidade de superação do ensino homogeneizador de um sistema seriado.

De acordo com Mainardes (2007), a heterogeneidade envolve diversidade desde o contexto socioeconômico e cultural até as habilidades cognitivas do aluno com os diferentes ritmos de aprendizagem. Para tanto, Perrenoud (2001) afirma que a diferenciação são as situações didáticas

mais fecundas para o aluno, ou seja, situações diferenciadas respeitando as especificidades de aprendizagem de cada grupo.

Essa ideia de ensino ajustado a aprendizagem do estudante apresenta-se como uma etapa difícil de resolver, e um dos aspectos decisivos nessa prática seria a consideração e o atendimento diferenciado à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, conforme anunciou Sacristán e Gómez (1998) e Oliveira (2019). Assim, a educação precisa ser pensada com sua finalidade na construção do conhecimento de todos, em suas diferenças e em seus diferentes ritmos.

Por fim, para o tratamento da heterogeneidade no ensino da leitura e da escrita, torna-se necessário pensarmos nesse imaginário de desejo e empoderamento para a criança em processo de aprendizagem como aspecto fundamental na prática do professor, que valida a importância social da autonomia na leitura e escrita e contribui para a efetivação da identidade do grupo como aspecto fundamental para a inclusão de cada um e de todos.

Percurso teórico-metodológico

Esta pesquisa buscou evidenciar o conteúdo proposto, nos documentos oficiais, para o ensino da leitura e da escrita, no contexto Brasil e no contexto França, com ênfase na cultura e alteridade. Portanto, nossa organização foi voltada para identificar quais são as orientações didáticas e pedagógicas que estavam relacionadas ao trato com a heterogeneidade de conhecimentos, e suas relações com a cultura e alteridade, que estão presentes nos documentos oficiais nacionais dos cadernos de formação de professores do PNAIC (Brasil) e no Programmes pour les Cycles 2 (França).

Assim, o nosso objetivo foi compreender as realidades das orientações nacionais, presentes nos diferentes contextos, que envolvem as diversidades de aspectos culturais e relações de alteridade, em diferentes países, que poderão contribuir com as práticas docentes para o ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, esta pesquisa situa-se na perspectiva qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005; BAUER E GASKELL, 2014). A realização da análise documental foi desenvolvida por buscar identificar informações nos documentos a partir de hipóteses e questões de interesse do investigador (LÜDKE; ANDRÉ, 2005). Trata-se de um estudo transversal por ser uma análise documental sobre as orientações oficiais dos contextos dos diferentes países envolvidos.

Optamos pelo recorte documental dos cadernos de formação do PNAIC do ano 2012 por se tratar dos documentos de origem do programa voltados para o ensino da língua portuguesa, estabelecendo os direitos de aprendizagem específicos e consolidados para cada ano do ciclo de alfabetização e que contêm o trato específico com a heterogeneidade, cultura e alteridade.

Na sequência, a coleta de dados foi para a análise do documento oficial nacional da França, ou seja, o Programmes Pour les Cycles 2 – 2015 (França), com ênfase nos eixos da língua francesa (oralidade, leitura, escrita e conhecimento da língua) que se referem ao tratamento da cultura e alteridade característico deste estudo.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, utilizando as técnicas metodológicas da análise de conteúdos a partir das considerações de Bardin (2002). A metodologia de análise dos dados organiza-se em três circunstâncias, conforme apresentamos a seguir.

1) Pré-análise – ocorre no início da exploração do material e se dá na escolha dos documentos a serem analisados, formulação de hipóteses ou questões norteadoras, elaboração de indicadores. Nessa perspectiva, para o contexto brasileiro foram verificados 36 cadernos e desses selecionados os cadernos específicos das unidades 1, 7 e 8 para o 1º, 2º e 3º anos. No contexto francês, selecionamos a parte específica do ensino da língua francesa e os aspectos gerais de todo o programa por apresentar a temática específica;

2) exploração do material – etapa mais longa na qual os dados brutos são classificados, codificados e organizados. Portanto, categorizamos o conteúdo que foi específico para verificarmos as intuições e relações sobre cultura e alteridade no conteúdo dos programas (PNAIC e PPC2); e

3) tratamento dos resultados – contempla as inferências advindas entre o retorno ao aporte teórico de referência e os dados obtidos. As análises dos documentos foram desenvolvidas separadamente respeitando a diversidade de cada contexto.

Por fim, realizamos a triangulação de todos os resultados obtidos e os relacionamos, à luz de nosso referencial teórico, a fim de apresentar considerações sobre a constituição dos aspectos norteadores dos documentos oficiais concernentes à cultura e alteridade no trato com o ensino na perspectiva da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita e a leitura nas turmas do ciclo de alfabetização no Brasil e do Cycle 2 na França.

Orientações didáticas e pedagógicas dos cadernos do PNAIC (Brasil) e PCC2 (França): o trato com a cultura e alteridade para o ensino na perspectiva da heterogeneidade

A nossa análise está relacionada às orientações didáticas e pedagógicas voltadas para o tratamento sobre os conceitos de cultura e alteridade presentes nos documentos norteadores nacionais, que tratam do ensino heterogêneo sobre leitura e escrita para cada ano do ciclo de alfabetização/Cycle 2, presentes nos cadernos de formação de professores do Pnaic (Brasil) e no caderno PPC2 (França).

A pesquisa foi desenvolvida para compreendermos como está descrito, nos documentos oficiais, o trato com o ensino na perspectiva da heterogeneidade de conhecimentos relacionados à cultura e à alteridade como aspectos norteadores da prática docente.

Para conhecimento global dos dados analisados, apresentaremos, a seguir, o Quadro 1, com a organização dos conteúdos relacionados sobre as orientações didáticas e pedagógicas, verificados para os anos do ciclo de alfabetização sobre a cultura e alteridade.

Quadro 1 - Orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a cultura e alteridade nas orientações para o ensino na heterogeneidade de conhecimentos presentes nos cadernos de formação do Pnaic – Brasil

2012	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Caderno de apresentação	Formação do Professor Alfabetizador 1. Realizar enturmações flexíveis entre turmas e níveis das crianças para ajudar no problema das dificuldades de aprendizagem: a) Agrupamento por necessidade curricular específica para avançar na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); b) Horário ampliado na escola; c) Ensino que atenda as diferentes necessidades e que preze pela aprendizagem de todos.	Formação do Professor Alfabetizador 1. Menciona o contato do professor com a heterogeneidade própria da individualidade de cada criança.
ANO 1 UNIDADE 1	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios 1. A avaliação na alfabetização em uma perspectiva inclusivista, construtivista e interacionista. Avaliam-se as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar.	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios 1. Apresenta práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade; 2. Trata do currículo multicultural que compreende as diferenças e valoriza os alunos em suas especificidades. Sempre em uma perspectiva inclusiva.
ANO 2 UNIDADE 1	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem 1. Pontua a importância de direitos de aprendizagem como metas para não perder o foco da intencionalidade do ensino; 4. Trata da progressão do conhecimento como posto nos direitos de aprendizagem.	Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem 1. Demonstra a importância do monitoramento das aprendizagens no ciclo, e a clareza quanto aos direitos de aprendizagem; 2. Apresenta o respeito à heterogeneidade das turmas.
ANO 3 UNIDADE 1	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado 1. Avaliação para rever estratégias didáticas e envolver as crianças no compromisso pela aprendizagem; 2. Avaliação precisa ser no início, durante e final para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas <i>Perspectiva formativa e reguladora</i> (ZABALA, 1998; SILVA, 2003); 3. Construção de instrumentos adequados requer conhecimento sobre o que se deseja ensinar; 4. Apresentação e definição de Direito de Aprendizagem, e para progressão de conhecimentos define o significado de I – introduzir, A – aprofundar e C – consolidar.	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado 1. Proposição da avaliação do percurso no favorecimento da intervenção do professor; 2. Avaliação para favorecer aprendizagens e não para legitimar as desigualdades; 3. Orientação da situação didática através da avaliação; 4. Avaliação em uma perspectiva inclusiva para garantir as aprendizagens não consolidadas.
ANO 1 UNIDADE 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais 1. Organizar a prática pedagógica na perspectiva do que o grupo de criança possui sobre a escrita; 2. Detalhar as especificidades dos agrupamentos para o trato heterogêneo;	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais 1. Afirma heterogeneidade como fenômeno natural com diferentes caminhos para as aprendizagens das crianças;

	<p>3. Elaborar o planejamento a partir dos fundamentos sobre o direito de todos para a efetivação das aprendizagens com a heterogeneidade intrínseca para os mais avançados e os menos avançados;</p> <p>4. Apresentar o trato da heterogeneidade como sensibilidade do professor experiente.</p>	<p>2. Tem objetivos voltados para o trato heterogêneo das turmas do ciclo de alfabetização;</p> <p>3. Apresenta questões como fundamentais para refletirmos sobre o tema da heterogeneidade em sala de aula.</p>
<p>ANO 3 UNIDADE 7</p>	<p>A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das Atividades</p> <p>1. Apresenta a importância de atividades desafiadoras;</p> <p>2. Apresenta a importância de atividades ajustadas com formulação de atividades desafiadoras;</p> <p>3. Apresenta o monitoramento sintonizado com o que está acontecendo nos diferentes grupos;</p> <p>4. Apresenta a importância de como elaborar um projeto de ensino para atender a todos, considerando como a criança constrói significados em suas práticas culturais;</p> <p>5. Tem a família como parceira no acompanhamento dos alunos do 3º ano com mais dificuldades para se alfabetizar.</p>	<p>A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das Atividades</p> <p>1. Apresenta uma proposição inicial para tratar do ensino ajustado, a importância do diagnóstico e, por fim, alternativas didáticas para consolidação do SEA;</p> <p>2. Apresenta os objetivos para o trato da heterogeneidade. São objetivos iguais para o primeiro e segundo anos;</p> <p>3. Apresenta uma proposição de ensino para as necessidades, e metas para a progressão ;</p> <p>4. Apresenta a importância do envolvimento dos gestores e coordenadores para o atendimento da heterogeneidade;</p> <p>5. Apresenta a organização do espaço escolar como fundamental para o atendimento da heterogeneidade.</p>
<p>ANO 1 UNIDADE 8</p>	<p>Organização do trabalho docente para promoção da Aprendizagem</p> <p>1. Apresenta a prática docente como aspecto para resolução de problemas e consolidação das aprendizagens.</p>	<p>Organização do trabalho docente para promoção da Aprendizagem</p> <p>1. Apresenta a progressão no ciclo de alfabetização com ações concretas para efetivar a aprendizagem;</p> <p>2. Propõe o currículo construído para o fortalecimento das identidades sociais e desenvolvimento integral do estudante;</p> <p>3. Afirma que as crianças são pertencentes aos diferentes grupos sociais com diferentes experiências de vida;</p> <p>4. Aponta que a identidade das crianças é fundamental para a aprendizagem. E o que não foi consolidado no ano precisa ser concluído no ano seguinte.</p>
<p>ANO 2 UNIDADE 8</p>	<p>Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças</p> <p>1. Propõe as diferentes progressões relacionadas ao ciclo de alfabetização e à importância para a prática no ciclo.</p>	<p>Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças</p> <p>1. Apresenta a importância da diversidade, considerando a perspectiva multicultural no ciclo de alfabetização.</p>
<p>ANO 3 UNIDADE 8</p>	<p>Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</p> <p>1. Apresenta a avaliação formativa para subsidiar a progressão escolar;</p> <p>2. Mostra a importância do planejamento para os quatro eixos da LP.</p>	<p>Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</p> <p>1. Compreende a importância do regime ciclado para a perspectiva multicultural e heterogênea.</p>

Fonte: dados da pesquisa obtidos pela autora deste trabalho.

Inicialmente, constatamos que as orientações pedagógicas são mais explícitas para o tratamento da cultura e alteridade no ensino da leitura e da escrita. Entretanto, para as orientações didáticas, são apresentadas proposições de trabalho que favorecem a diversidade, mesmo sendo postas para o conjunto das orientações práticas e não sendo detalhados, de forma explícita, aspectos da relação da alteridade para o favorecimento da ação docente. Percebemos o destaque para o trabalho heterogêneo no que se trata das orientações didáticas.

Para as orientações pedagógicas, foram verificados aspectos mais característicos das relações culturais, de tratamento com os grupos e com o outro, em sua individualidade. Em contrapartida, o que é posto nos documentos do Brasil como heterogêneo é o que norteia as questões culturais e de trato específico com a alteridade.

Em síntese, os cadernos de formação do Pnaic possuem a importância de apresentação para uma delimitação de *o quê* (currículo) e *o como* fazer na prática pedagógica por meio de relatos de experiência, avaliação e proposta de ação avaliativa e o trato do ensino e dos procedimentos didáticos.

Foi possível perceber que a ênfase da temática dos cadernos de cada ano do ciclo possui tratamento no direito consolidado específico do ano, como podemos destacar: (a) 1º ano: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ou seja, foco na apropriação; (b) A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, foco na leitura; e, por fim, (c) 3º ano: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas, ou seja, destaca o direito às aprendizagens da produção textual.

Ressaltamos a presença dos aspectos que podemos relacionar com a alteridade como afirmam Silva (2010) e Camilleri (1989), bem como os elementos constituintes dos documentos constantes dos cadernos do Pnaic que estão subsidiando a prática das professoras com o viés nos fundamentos da ação heterogênea.

Os dados estão agrupados a partir do quadro síntese pelos 3º anos do ciclo que possui conteúdos voltados para alteridade nos cadernos do Pnaic. Percebemos para o conjunto de cadernos específicos de cada ano de atuação, apenas nas unidades 1, 7 e 8, que podemos verificar as relações de cultura e alteridade de forma mais implícita do que explícita no conteúdo. Diante de todos os aspectos, no caderno 8, percebemos ênfase das discussões da progressão das aprendizagens, da multiculturalidade das crianças e da progressão na avaliação no ciclo de alfabetização com a proposição de possibilidade de práticas para efetivar a aprendizagem.

Destacamos essa análise com os fundamentos baseados em Vygotsky (1984) para a importância do social e da interação, bem como em Benoit (2008), uma vez que verificamos a defesa do currículo construído para o fortalecimento das identidades sociais e o desenvolvimento integral do estudante com a perspectiva de construção do conhecimento.

Percebemos a relação de alteridade, conforme defende Gusmão (1999), quando se priorizam e se valorizam nos documentos o fato de que as crianças são de diferentes grupos sociais com diferentes experiências de vida. Além disso, verificamos a resolução de problemas e o tratamento dado para a consolidação das aprendizagens com outro aspecto que está relacionado com a alteridade das crianças no processo de aprendizagem.

Especificamente, para cada caderno, destacamos o foco para cada temática de forma mais evidente. Assim, temos o caderno de apresentação que trata da heterogeneidade e da

individualidade de cada criança no trato dos agrupamentos das turmas para o favorecimento da aprendizagem.

No caderno 1, percebemos a avaliação como aspecto fundamental para favorecer aprendizagens e superar as desigualdades, delimitando metas para cada ano na perspectiva de I – introduzir, A – aprofundar e C – consolidar. No caderno 7, percebemos a relação da heterogeneidade como foco norteador da prática docente e que evidencia a avaliação das crianças para melhor desenvolver essa ação. E, por fim, para o caderno 8, destacamos que o documento trata do regime ciclado para a perspectiva multicultural e heterogênea. Verificamos, assim, que o caderno 8 apresenta a importância da diversidade, considerando a perspectiva multicultural no Ciclo de Alfabetização.

Com as análises do documento da França – PPC2, percebemos que o foco da cultura e das relações de alteridade está mais explícito no documento oficial e nas duas formas de orientações, ou seja, tanto nas relações didáticas como nas orientações pedagógicas. Destacamos o tratamento dado para as questões da oralidade sobre o questionamento do mundo, que favorece a enunciação e os diferentes posicionamentos das crianças frente ao outro, indivíduo cultural, que faz parte do grupo, contribuindo para a atuação docente na diversidade.

Além disso, o tratamento dado para o ensino da língua estrangeira resgata um conteúdo mais amplo culturalmente de possibilidades de práticas que podem favorecer as relações do ensino da língua materna, conforme podemos verificar no Quadro 2.

Quadro 2 - Orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a cultura e alteridade nas orientações para o ensino na heterogeneidade de conhecimentos presentes no programa para o Cycle 2-PPC2 – França

2015	ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Programa para o Cycle 2	<p>Índice</p> <p>Parte 3: lições aprendidas. Francês.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línguas modernas (estrangeiras ou regionais); • Ensino artístico – educação física, esportiva – educação moral e cívica; • Questionar o mundo. 	<p>Índice</p> <p>Parte 1: As especificidades do ciclo básico de aprendizagem.</p> <p>Parte 2: Contribuições essenciais dos diferentes ensinamentos para a base comum.</p>
PARTE 1 As especificidades do ciclo básico de aprendizagem	<p>No Cycle 2, a língua francesa é o objeto central de aprendizagem. A construção de significado e automação são duas dimensões necessárias para o domínio da linguagem. O domínio do funcionamento do código fonográfico, que vai dos sons às letras e reciprocamente, constitui uma aposta essencial da aprendizagem do francês no Cycle 2. No entanto, a aprendizagem da leitura também requer a compreensão de textos narrativos ou documentários, para começar a interpretar e apreciar textos, entendendo o que, às vezes, não é bem explícito. Essa aprendizagem é realizada por escrito e com leitura simultânea complementar.</p>	<p>No Cycle 2, os alunos têm tempo para aprender. As crianças são muito diferentes umas das outras. Eles cresceram e aprenderam em diferentes contextos familiares e escolares que influenciam fortemente a aprendizagem e seu ritmo. A aula é organizada em torno de constantes revisões de conhecimento e de sua aquisição e, se os alunos aprendem juntos, é progressivo, e cada um em seu próprio ritmo. É uma questão de ter em conta as necessidades educativas especiais de certos alunos (recém-chegados, alunos alofônicos, com uma deficiência, tendo grandes dificuldades para entrar na escrita, entrar em nova escola, etc.) que requerem instalações educacionais apropriadas.</p>

<p>CYCLE 2 PARTE 2:</p> <p>Contribuições essenciais dos diferentes ensinamentos na base comum</p>	<p>No Cycle , falar e escrever estão fora de sintonia. O que um estudante é capaz de entender e produzir verbalmente é um nível muito mais alto do que ele é capaz de entender e produzir por escrito. Mas o oral e o escrito são muito relacionados, e no Cycle 2, os alunos têm acesso à estrutura escrita, produção e compreensão de leitura. Em todas as lições, os alunos aprendem que falar ou escrever é tanto traduzir o que se pensa sobre a substância e constrangido no formulário. Essa lacuna entre oral e escrita é particularmente importante na aprendizagem de línguas modernas.</p>	<p>O Cycle 2 ajuda a configurar marcos para o primeiro desenvolvimento da competência dos alunos em várias línguas, em primeiro lugar. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira ou regional deve colocar os alunos em posição de praticar na língua, para refletir sobre a língua e sobre os processos e as estratégias que mobilizam na situação. O trabalho na aprendizagem da língua e das relações com a cultura é inseparável.</p> <p>No Cycle 2, o conhecimento intuitivo ainda ocupa lugar central. Fora da escola, nas suas famílias ou em outros locais, as crianças adquirem conhecimentos em muitas áreas: sociais (regras, convenções, usos), físicas (conhecimento do corpo, movimentos), linguagem oral e cultura. Esse conhecimento anterior ao ensino, adquirido implicitamente, é usado como base para o aprendizado explícito. Eles estão no centro das situações de conscientização, em que o aluno começa a entender o que ele ou ela pode fazer sem pensar nele e usa seu conhecimento intuitivo como um recurso para controlar e avaliar sua própria ação (por exemplo, julgando se uma forma verbal está correta, para entender uma quantidade, para raciocinar logicamente).</p>
	<p>No Cycle 2 os alunos, no contexto de uma atividade, sabem não apenas como fazê-lo, mas por que o fizeram de tal maneira. Aprendem a justificar suas respostas e suas ações utilizando o registro da razão, de maneira específica aos ensinamentos: não se justifica da mesma maneira o resultado de um cálculo, a compreensão de um texto, a apreciação de um trabalho ou a observação de um fenômeno natural.</p>	<p>A atividade racional permite que os alunos questionem, critiquem o que fizeram, mas também apreciem o que foi feito pelos outros. A educação em ofícios e informações ajudam a preparar o exercício do julgamento e a desenvolver o pensamento crítico.</p>
<p>Domínio 2:</p> <p>Métodos e ferramentas para aprender</p>	<p>Em francês, extrair informações de um texto, um recurso documental, ajuda a responder as perguntas, necessidades, curiosidades; familiarização com alguns <i>softwares</i> (processador de texto com corretor ortográfico, dispositivo de escrita colaborativa) ajuda a escrever e ler. Em matemática, armazenar, usar ferramentas de referência, oferecer uma resposta, discutir, verificar são componentes de resolver problemas simples da vida diária. Uso da língua moderna estrangeira e regional escrita ou multimídia, papel ou digital, culturalmente identificáveis.</p>	<p>A jornada de educação artística e cultural, que se desenvolve ao longo da escolaridade permite cruzamentos disciplinares, incluindo os relacionados com o corpo (ligação de dança com a educação física, teatro em conexão com o francês). Em todas as aulas, especialmente na "Pergunta do mundo", a familiarização com a tecnologia da informação e comunicação ajuda a desenvolver a capacidade de procurar informações, para compartilhar, para desenvolver o primeiro e esclarecimentos argumentos e trazer juízo crítico.</p>

<p>Domínio 3:</p> <p>Formando a pessoa e o cidadão</p>	<p>A expressão de seus sentimentos e emoções, sua regulação, o confronto de suas percepções com as dos outros também se baseiam em todas as atividades artísticas, no ensino de francês e educação física e esportes. Esses ensinamentos alimentam os gostos e as capacidades expressivas, estabelecem as regras e os requisitos de uma produção individual ou coletiva, educam para os códigos de comunicação e expressão, ajudam a adquirir o respeito de si e dos outros, aguçam o espírito crítico. Eles permitem que os alunos dêem sua opinião, identifiquem e cumpram papéis e <i>status</i> diferentes nas situações propostas; eles são acompanhados pelo aprendizado de um léxico em que as noções de direitos e deveres, proteção, liberdade, justiça, respeito e secularismo são definidas e construídas. Debatendo, argumentando racionalmente, fazendo simples conjecturas e refutações, questionando os objetos do conhecimento, começando a resolver problemas, especialmente em matemática, formulando e justificando as escolhas, desenvolve o julgamento e a autoconfiança. As línguas estrangeiras e regionais estrangeiras contribuem para a construção da autoconfiança quando a fala é acompanhada, apoiada e respeitada. Esse ensino permite a aceitação do outro e alimenta a aquisição gradual de autonomia. Todas as lições ajudam a desenvolver o senso de compromisso e iniciativa, principalmente, na implementação de projetos individuais e coletivos, com colegas ou com outros parceiros.</p>	<p>O acesso aos valores morais, cívicos e sociais baseia-se em situações concretas, confrontos com a diversidade de textos e obras em todos os cursos e, mais particularmente, na educação moral e cívica. Este ensino visa explicar por que e como as regras são desenvolvidas, para adquirir significado, conhecer a lei dentro e fora da escola. Confrontado com simples dilemas morais, exemplos de preconceitos, reflexões sobre justiça e injustiça, o estudante é sensibilizado para uma cultura de julgamento moral: através do debate, argumentação, interrogatório fundamentado, o aluno adquire a capacidade de expressar um ponto de vista pessoal, expressar sentimentos, opiniões, reflexões críticas, formular e justificar julgamentos. Ele aprende a diferenciar seu interesse particular do interesse geral. Ele está ciente do uso responsável da tecnologia digital. Como parte do curso "Questionando o Mundo", os alunos começam a desenvolver uma consciência cívica, aprendendo a respeitar seus compromissos para si e para os outros, adotando uma atitude fundamentada com base no conhecimento, desenvolvendo um comportamento responsável em relação aos alunos, ao meio ambiente e saúde.</p>
<p>Domínio 4:</p> <p>Sistemas Naturais e Sistemas Técnicos</p>	<p>Não se aplica.</p>	<p>Não se aplica.</p>

<p>Domínio 5:</p> <p>Representações do mundo e atividade humana</p>	<p>A educação moral e cívica, na sua "cultura de compromisso", participa plenamente na construção do futuro cidadão no contexto da escola e da classe. Respeitar os compromissos, trabalhar de forma independente e cooperar, envolver-se na vida escolar e na sala de aula são os primeiros princípios da responsabilidade individual e coletiva.</p> <p>O trabalho realizado dentro do ensino artístico em uma complementaridade necessária entre a recepção e a produção, permite ao aluno começar a entender as representações do mundo.</p>	<p>Entender a diversidade de representações no tempo e no espaço através de algumas obras importantes do patrimônio e da literatura infantil adaptadas ao Cycle 2 completa esse treinamento. Esse entendimento é estimulado quando os alunos utilizam seus conhecimentos e suas habilidades na realização de ações e produções individuais, coletivas, plásticas e sonoras, expressivas, estéticas ou acrobáticas, durante o desenho e a criação de objetos em situações problemáticas. Eles podem inventar histórias manipulando e reproduzindo estereótipos, produzindo obras inspiradas em suas experiências criativas, técnicas discutidas em sala de aula, trabalhos encontrados.</p>
<p>Cycle 2</p> <p>Parte 3:</p> <p>As lições em francês</p>	<p>Base sólida em leitura e escrita para todos os alunos. Durante este ciclo, uma aprendizagem explícita do francês é organizada por várias sessões por dia. Como no jardim de infância, a oral, trabalhada em uma grande variedade de situações escolares, é tema de sessões específicas de ensino. As atividades de leitura e escrita são diárias e as relações entre elas são permanentes. A fim de levar cada aluno a uma identificação segura e rápida das palavras, as atividades sistemáticas permitem instalar e aperfeiçoar o domínio do código alfabético e a memorização das palavras. Abordagens e estratégias para a compreensão dos textos são ensinadas explicitamente. Dois elementos são particularmente importantes para permitir que os alunos progridam: a repetição, a regularidade ou mesmo a ritualização das atividades da linguagem, por um lado, a clarificação dos objetos de aprendizagem e as tarefas de questões cognitivas, para que eles mesmos representem o que é esperado deles por outro lado.</p>	
<p>Aspecto da aprendizagem progressiva</p>	<p>Compreensão da leitura e da escrita: a leitura e a escrita são duas atividades inter-relacionadas cuja prática bem articulada fortalece a eficácia. Sua aquisição ocorre durante toda a escolaridade, interagindo com outras aprendizagens; no entanto, o Cycle 2 é um período crucial. No final dos três, os alunos devem ter adquirido uma primeira autonomia na leitura de vários textos, adaptados à sua idade. A prática desses textos leva-os a ampliar o campo de seus conhecimentos, a aumentar as referências e os modelos para escrever,</p>	<p>Alunos do CP afastam-se, progressivamente, de tudo, enquanto permanecem no registro da cultura compartilhada ou compartilhada pela turma; A elaboração dos discursos torna-se cada vez mais exigente (precisão do léxico, estruturação do assunto) e pode basear-se na escrita a partir do momento em que os alunos adquiriram certa facilidade com a leitura e a produção de discursos escritos.</p>

	multiplicar os objetos de curiosidade ou interesse e para refinar seu pensamento.	
O esperado para o término do Cycle	Espera-se que identifique palavras rapidamente: decodifique facilmente palavras desconhecidas comuns, reconheça palavras frequentes e memorize palavras irregulares. Leia e entenda textos adaptados à maturidade e cultura escolar dos alunos. Leia em voz alta e fluida, após a preparação, um texto de meia página; participar de um diálogo lido após a preparação.	
Abordagens culturais	A entrada no aprendizado da língua estrangeira ou regional é realizada naturalmente. A criança fala sobre si mesmo e sobre o próprio mundo, real e imaginário. Assim, três temas são propostos em torno da criança, da classe e do universo infantil: o ambiente cotidiano e o mundo imaginário, que possibilitam confrontar a criança com os vários tipos e situações de comunicação e resgatando o saber da criança. Existe a descoberta dos elementos culturais do contexto através das possibilidades oferecidas pela sala de aula com atividades colaboradoras; rituais escolares, interesses e gostos da sua idade, eventos pontuando o ano letivo e uma abertura para o ambiente material e as principais referências culturais de estudantes da mesma idade nos países ou regiões estudadas. A progressividade é criada a partir dos três temas propostos ao longo do ciclo.	A base comum de conhecimento, habilidades e cultura oferece uma entrada particularmente rica no campo "Representações do mundo e da atividade humana", que permite aos alunos começar a partir do Cycle 2 a observar e discutir os fatos presentes no cotidiano social e desenvolver sua sensibilidade à diferença e diversidade cultural.

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho.

No Cycle 2, percebemos que a preocupação é com as crianças que chegam nessa fase e que estão discrepantes na sua construção do conhecimento em relação às competências postas no documento, o qual, inicialmente, indica que as experiências em vários contextos familiares e escolares influenciam fortemente a aprendizagem e o ritmo. Esses levam em conta as necessidades especiais de certos estudantes que exigem instalações educacionais adequadas.

A especificidade do trabalho com a apropriação da língua francesa está sujeita à aprendizagem central, e o foco está na construção de sentido e automação como duas dimensões necessárias para o domínio da língua. No entanto, aprender a ler também requer uma compreensão da narrativa documental dos textos, quando se inicia a sua interpretação e apreciação, incluindo o que, às vezes, não é muito explícito.

O tratamento com o Cycle 2, mostrado no documento, apresenta o desenvolvimento da proficiência dos alunos em várias línguas. Portanto, diante da cultura e do desenvolvimento

integrado do grupo, esse documento propõe que ensinar e aprender uma língua estrangeira ou regional deve definir estudantes com condições de exercer o funcionamento da língua, para refletir sobre a linguagem e as estratégias que mobilizam as situações de interação cotidianas.

O trabalho sobre a língua e a cultura é apresentado de forma inseparável. Destacamos o trato com o ensino das línguas estrangeiras e regionais para a construção de confiança na aprendizagem das crianças, que são orientadas para ser acompanhadas, apoiadas e respeitadas no processo. Esse ensino apresenta a aceitação de uns com os outros nas suas singularidades e fornece a aquisição progressiva da autonomia da aprendizagem da língua.

Tratando do espaço fora da escola, o documento considera o ambiente familiar como sendo aspecto fundamental das relações de ensino-aprendizagem e propõe que as crianças adquiram conhecimento em muitas áreas: sociais (regras, convenções), física (consciência corporal, movimento), a linguagem oral e cultura. Os conhecimentos prévios ao ensino, adquiridos implicitamente, são usados como a base do aprendizado explícito. Para melhor desenvolver o ensino explícito, o tratamento do ensino da língua materna está para as situações do cotidiano da vida da criança. A ênfase do documento está na atividade dita como racional que permite que os alunos possam questionar, criticar o que eles fizeram, mas também apreciar o que foi feito pelos outros.

Na área 3 do documento, existe a referência para formação da pessoa e do cidadão com acesso às orientações que valorizem as práticas referentes à moral, a questões cívicas e sociais, a partir de situações concretas, confrontos com variedade de textos e obras em todas as disciplinas e, mais particularmente, na educação moral e cívica. Esse teor documental destaca-se por, mais uma vez, tratar das relações sociais e buscar pelo bem coletivo a partir da compreensão sobre as orientações e normas socialmente estabelecidas.

Já na área 4, temos a educação moral e cívica como uma cultura de engajamento. O conteúdo do componente colabora para a construção do futuro cidadão, ou seja, estabelece o cumprir os seus compromissos, trabalhar de forma independente e cooperar, envolver-se na vida da escola e da classe são os primeiros princípios da responsabilidade individual e coletiva. Essa ação apresenta-se como diretamente relacionada à cultura e alteridade, como princípio de formação humana. Mesmo se tratando da área da linguagem, essa especificidade das relações humanas é tratada em todo o documento.

Algo que podemos destacar é o estabelecimento da relação de respeito com o outro e, consequentemente, o foco com a alteridade, evidenciado por meio do ensino do conteúdo: “questionando o mundo”. Como foi dito, os alunos começam a ganhar consciência cidadã, ensinando o respeito pelos compromissos para si e dos outros, a adoção de uma atitude racional baseada no conhecimento, através de uma base para o desenvolvimento de um comportamento responsável. A expressão de seus sentimentos e suas emoções, regulação, a percepção de confronto para o outro também são baseados no conjunto atividades artísticas.

O eixo da oralidade é bastante desenvolvido, para tanto, discutir, argumentar sobre temáticas específicas são aspectos trabalhados para o desenvolvimento da confiança argumentativa dos estudantes. Silva (2010) já aponta a relação da cultura para formação da identidade e, assim, percebemos que esse documento possui orientações didáticas e pedagógicas que, provavelmente, fornecerão ao professor possibilidade para o trabalho envolvendo a identidade escolar como norteadora da prática docente, das relações humanas como facilitadoras da construção do conhecimento.

Na área 5, que está relacionada às representações do mundo e da atividade humana com o trabalho realizado no âmbito da educação artística, em uma complementariedade necessária entre recepção e produção, propõe que os alunos comecem a compreender as representações de mundo. É característica do documento a proposição da ação docente em colaboração para a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de representações, no tempo e no espaço, através de algumas grandes obras de herança e literatura juvenil adequada para o Cycle 2.

Outra questão importante para o tratamento do ensino voltado para a diversidade são as abordagens e estratégias de compreensão de leitura que são evidenciadas de forma explícita no documento. Assim, é proposta uma prática que deve esclarecer os objetos de aprendizagem para o grupo relacionada às atividades que apresentam o que realmente se espera da criança.

Destacamos a organização do ensino da língua materna diretamente relacionada à cultura compartilhada ou cultura de classe. Analisamos a existência do conteúdo que apresenta a relação direta desse ensino com o que se espera da criança, nas relações de aprendizagem e nas relações humanas (GUSMÃO, 1999). Conforme podemos apresentar com os dados a seguir referentes aos estudantes do CP – Curso Preparatório, no registro cultural de classe.

1. Preparar discursos progressivamente mais exigentes para contribuir com as relações entre os grupos.
2. Produção de texto relacionada às vivências de leitura e oralidade na prática cultural escolar.
3. Leitura e compreensão oral e escrita são atividades intimamente relacionadas. Essa aquisição ocorre em todo o percurso escolar, interagindo com outras aprendizagens e na diversidade das relações dos diferentes grupos.
4. Ao término do Cycle 2: adquirir autonomia na leitura de vários textos, adequados à sua idade.
5. O Cycle 2 é um período decisivo para as sistematizações. É importante: praticar os textos trabalhados em sala para expandir os conhecimentos; aumentar as referências da escrita, multiplicando as temáticas de curiosidade ou interesse, para refinar o pensamento e proporcionar uma comunicação coerente.
6. Ao término do Cycle 2: copiar ou transcrever em letra legível. Produzir um texto respeitando: pontuação, ortografia e apresentação cuidadosa das ideias do texto. Escrever um texto de cerca de meia página, coerente, organizado, pontuado e relevante para o que se refere ao destinatário.

O documento está com a base nos conhecimentos e nas habilidades da atividade humana, permitindo aos estudantes, a partir do Cycle 2, desenvolver a observação e o tratamento sobre os fatos sociais que poderão contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade sobre a diversidade cultural. O conteúdo apresentado no documento proporciona ao professor atuar em diversidades de práticas para colaborar com as crianças na descoberta dos elementos culturais vivenciados e nas possibilidades de elaborações da vida escolar sistematizadas com a bagagem da vida cotidiana.

Considerações finais

A presente pesquisa investigou os documentos oficiais do Pnaic (Brasil) e PPC2 (França) relacionados ao trato com a cultura e alteridade na perspectiva de uma prática heterogênea para o

ensino da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, verificamos mais assimetrias do que simetrias documentais entre os dados brasileiros e franceses.

De maneira geral, os cadernos do Pnaic não se eximem das questões que tratam da cultura e das relações humanas voltadas para a alteridade. Porém, o conceito da heterogeniidade foi verificado para identificar de forma mais aprofundada as questões da diversidade.

Para os documentos brasileiros, destacamos as seguintes categorias: (1) heterogeneidade própria da individualidade de cada criança; (2) práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade; (3) currículo multicultural que compreende as diferenças; (4) avaliação na perspectiva inclusiva para garantir as aprendizagens não consolidadas; (5) currículo para o fortalecimento das identidades sociais e o desenvolvimento integral do estudante; (6) a diversidade para a perspectiva multicultural no ciclo de alfabetização; e, por fim, (7) o regime ciclado para a perspectiva multicultural e heterogênea.

Resgatando o conteúdo apresentado no documento norteador francês, percebemos que, em linhas gerais, o tratamento referente à cultura e às relações de alteridade no ensino-aprendizagem está explícito ao longo de todo o seu texto. Nesse sentido, as abordagens culturais e as relações humanas que possibilitam o desenvolvimento da alteridade posto no documento estão presentes nas seguintes categorias: (1) questionar o mundo; (2) o trabalho na aprendizagem da língua e das relações com a cultura é inseparável; (3) "Cultura de compromisso" – participa plenamente na construção do futuro cidadão no contexto da escola e da classe; (4) existe a descoberta dos elementos culturais do contexto por meio das possibilidades oferecidas pela sala de aula com atividades colaboradoras; e, por fim, (5) observar e discutir os fatos presentes no cotidiano social e desenvolver sua sensibilidade à diferença e à diversidade cultural.

Diante do estudo ora realizado, entendemos que, enquanto o documento brasileiro está preocupado em sistematizar a alfabetização com direitos de aprendizagem específicos para cada ano na busca pela garantia da aprendizagem no Cycle, o documento francês apresenta a perspectiva macro e global das relações humanas com a preocupação do aprendizado da língua materna e, também, de línguas estrangeiras como propósito do ensino e da construção da consolidação da identidade cultural das relações dos grupos envolvidos.

Nessa perspectiva, evidenciamos essa questão com a relação estabelecida com as orientações didáticas e pedagógicas, ou seja, no Brasil, o tratamento da heterogeneidade está explícita nas orientações didáticas foco das sistematizações do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Entretanto, na França, essa ênfase está presente tanto para as orientações didáticas quanto para as orientações pedagógicas apresentando congruências entre a ação docente da prática de sala de aula e a organização pedagógica geral da comunidade escolar.

Por fim, ficou evidente, com os dados, que os documentos norteadores são elementos fundamentais para impulsionar as reflexões e transformações do ensino e que, a partir desses conceitos, explícitos ou não explícitos nos documentos, percebemos a tendência estabelecida na atividade do ensino voltada para a cultura e alteridade. Além disso, esta pesquisa, que não se configura um estudo comparativo, ou seja, evidencia contextos, possui indicadores da importância da formação cultural e social para as elaborações do ensino-aprendizagem da língua. Destacamos que, para o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita respeitando a prática heterogênea, o tratamento documental estabelecido nos documentos está longe de possuir um conteúdo aprofundado na questão, mas já indica a importância de ter a presença das temáticas para orientar as necessidades dos professores e das crianças e ajudar nessa desafiadora tarefa de alfabetizar na diversidade cultural, social e de aprendizagem.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2002.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 17-36.
- BENOIT, C. **Quand "je" est un autre: à propos d'une belle matinée de Marguerite Yourcenar**. Disponível em: <http://www.revue-relief.org/index>, NBN:NL:UI, p.145-16010, 2008. Acesso em: 27 out. 2019.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1988.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ministério da Educação e do Desporto. ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério de Educação e Desporto. Brasília: MEC/SEF, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CAMILLERI, C. La culture et l'identité: Champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleriet M. Cohen-Emerique (dir.). **Choc de Cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**. Paris: L'Harmattan, 1989.
- FRANCE. **Bulletin officiel spécial N. 11, du 26 novembre 2015**. Programmes pour les cycles 2; 3; 4. Ministère de L'Éducation Nationale, de L'Enseignement Supérieur et de La Recherche. Disponível em: https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. Acesso em: 27 out. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUSMÃO, M. N. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, jul./ 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15741999000200002>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005, p. 26-28.

MAINARDES, J. Resenhas. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, R. A. J. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de Alfabetização**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

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

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-98.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. São Paulo : Autêntica, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 20/05/2018

Versão corrigida recebida em 20/07/2021

Aceito em 22/08/2021

Publicado online 04/08/2021