

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL  
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA  
(COORDENADORAS)



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# O ENSINO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

TELMA FERRAZ LEAL  
ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA  
(COORDENADORAS)



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina  
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina  
 sProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Ana Maria Costa de Araújo Lima  
**Organizadoras:** Telma Ferraz Leal  
 Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
E59	<p>Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-0813-0            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201">https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201</a></p> <p>1. Prática de ensino. 2. Diversidade cultural. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.115</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

# CRÉDITOS

## Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

## Participantes do grupo de pesquisa

- Amanda Carla do Nascimento (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)
- Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)
- Ana Paula de Albuquerque Costa (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)
- Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)
- Érika Souza Vieira (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)
- Helen Regina Freire dos Santos (Formadora do CEEL / UFPE)
- Joaquim Júnior da Silva Castro (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).
- Joselmo Santos de Santana (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)
- Josilene Maria Conceição (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)
- Júlia Teixeira Souza (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)
- Kátia Virgínia das N.G. da Silva (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)
- Laís Bonamigo (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)
- Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)
- Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)
- Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)



- Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)
- Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)
- Priscilla Lima Feijó de Melo (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)
- Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)
- Renata da Conceição Silveira (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (Professora da Rede Municipal do Paulista)
- Rosy Karine Pinheiro de Araújo (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)
- Sheila Cristina da Silva Barros (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)
- Simone da Silva Costa (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)
- Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

Artur Gomes de Morais

Cara Leitora, Caro Leitor,

O livro que você tem em mãos, e no qual está prestes a mergulhar, trata de um tema mais que urgente, sempre que pensamos em garantir uma educação de qualidade para todas e todos. Sim, a busca por um ensino que respeite a diversidade dos estudantes e se ajuste a ela, que leve em conta a natural heterogeneidade de ritmos, conhecimentos prévios, culturas e interesses dos nossos alunos é uma questão obrigatória. Mas, infelizmente, ela vinha sendo pouco enfrentada, tanto por quem pratica como por quem pesquisa o cotidiano escolar.

Com relação aos que assumem as políticas públicas e ao que fazemos no interior das escolas, vemos que, embora desde os anos 1990 a maioria de nossas redes de ensino tenham se reorganizado em sistemas de ciclos, são muito raras as propostas e ações concretas que visam a ajustar o ensino às distintas necessidades dos aprendizes de cada grupo-classe em qualquer etapa da Educação Básica. Costumo dizer que, sem ações planejadas, concebidas e reinventadas *coletivamente*, para considerar a natural diversidade de nossas crianças e jovens, o propagado ideal de “respeito aos ritmos dos alunos”, que constitui um princípio central da educação estruturada em ciclos, termina sendo uma mera (e perigosa) carta de boas intenções. E aqui cabem dois comentários.

*Primeiro:* Penso, há décadas, que a efetivação de um ensino ajustado às heterogeneidades (no plural) precisa ser parte das políticas dos coletivos de educadores de cada rede e de cada estabelecimento escolar. Isto é, em lugar de responsabilizarmos, individualmente, as professoras e os professores para que, muitas vezes de forma improvisada e sem qualquer apoio, busquem paliativos ou soluções quando veem que vários estudantes “não estão conseguindo acompanhar o restante da turma”, precisamos enfrentar a realidade, investindo em programas e práticas de modulação do ensino às diversidades. Mas que sejam propostas e ações definidas e assumidas no coletivo, envolvendo todos que fazem a educação escolar: gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e todos os demais atores e atrizes envolvidos na empreitada.

*Segundo:* Sinto, também há muito tempo, que vínhamos produzindo pouca pesquisa sobre como, na escola, temos conseguido levar em conta as diferentes formas de heterogeneidade, naturais entre os aprendizes, de modo a alcançar o sucesso escolar. O exame da produção científica no campo da Educação, quer aquela veiculada em periódicos,

quer a que conhecemos nos congressos, atesta essa escassez que percebíamos até poucos anos atrás. Temos, é verdade, uma quantidade enorme de investigações que atestam práticas de alfabetização homogeneizantes, repetitivas e produtoras de fracasso, mas pouco se vinha investindo em pesquisar, em distintas perspectivas e contextos, as políticas e ações reais que optam por não abandonar os alunos que mais precisam de ajuda para avançar.

Este livro, que agora temos o privilégio e o prazer de conhecer, nos ajuda muito a superar essa lacuna. A robustez teórica e metodológica dos variados estudos que compõem cada um de seus capítulos me fazem prenciar que, sim, esta será uma obra de referência para todas e todos que queiram refletir sobre como se configuram as heterogeneidades nas situações de ensino-aprendizagem e sobre como podemos acolhê-las e a elas responder, assumindo uma postura de respeito e de busca de êxito. Por que crio essa expectativa?

Em primeiro lugar, porque é inegável a amplitude do que essa obra assume como tarefa a analisar no âmbito das heterogeneidades escolares. Além de fazer uma extensa meta-análise do que se tem concebido como heterogeneidades na produção acadêmica do campo educacional, nos últimos anos, investiga como elas, as heterogeneidades, são assumidas nos currículos, nos livros didáticos e, também, no dia a dia das salas de aula de escolas da cidade e do campo.

Um segundo aspecto que salta aos olhos é o compromisso em aprofundar, em cada um desses contextos de ensino, a variedade do que podemos caracterizar como tipos ou categorias das heterogeneidades próprias de indivíduos ou grupos, que tornam a diversidade um dado natural de constituição de nossa humanidade como aprendizes e docentes. Um cuidadoso trabalho de categorização, amparado em densa reflexão teórica, é assumido pelas(os) pesquisadoras(es) e pesquisadoras(es) em formação que se debruçaram sobre aqueles contextos ou objetos de naturezas multifacetadas e originais. Com essa postura, nos ensinam, por exemplo, que pensar nas heterogeneidades no cotidiano das salas de aula multisseriadas não é o mesmo que desvendar como se expressam nos demais grupos-classe, da cidade ou do campo, ou em documentos curriculares e materiais didáticos.

Um terceiro aspecto que a leitora e o leitor poderão constatar como inovador e politicamente radical é a perspectiva assumida de tratar as deficiências como expressões das heterogeneidades naturais dos que aprendem. E aqui, interpreto, o ganho político-pedagógico é duplo. Além do respeito e compromisso firmado em relação a efetivar ações de ensino que assumam as especificidades dos estudantes que têm necessidades especiais, a inclusão é tratada como uma questão que nos obriga a não esquecer todas as demais diferenças sociais e individuais (que influem nos ritmos e modos de aprender) das crianças e dos jovens que não têm deficiências físicas ou comprometimentos (cognitivos,

socioemocionais etc.) que possam ser tipificados como “necessidades especiais”. Quando as heterogeneidades são vistas como naturais, a própria noção de inclusão é ampliada e fortalecida.

Um quarto ponto que quero ressaltar é que todos os estudos que levaram à produção de cada capítulo revelam um cuidado metodológico e um tratamento bem criterioso dos dados empíricos selecionados. Ouvi, há alguns anos, numa fala de nosso mestre Carlos Roberto Jamil Cury, que, num campo científico como o Educacional, o cuidado em descrever detalhadamente para o leitor os critérios metodológicos e de tratamento dos dados que produzimos/coletamos é, afinal, uma questão de ética, além de um princípio de rigor científico. A atitude assumida pelas autoras e pelos autores de cada estudo aqui trazido a público é uma verdadeira aula de como podemos e necessitamos fazer pesquisa – tanto as de caráter bibliográfico como as que assumem adentrar e desvelar a realidade empírica – amparados pelo firme propósito de não ceder a pré-conceitos ou opiniões pré-formadas sobre os temas que queremos melhor compreender.

Uma quinta virtude essencial, que perpassa toda a obra, é o compromisso das autoras e dos autores em focar a dimensão didática que professoras e professores têm como desafio nas diárias situações de ajuste do ensino, quando assumem que as heterogeneidades não são um problema. Desse modo, nos diferentes capítulos reaparecem temas como a realização de diagnósticos e avaliações contínuas das crianças, a escolha de estratégias de agrupamento dos aprendizes, a efetividade de variadas formas de mediação docente na sala de aula e a inevitável necessidade de planejamento e intencionalidade para viabilizar tudo isso.

Finalmente, entendo que o livro aqui apresentado chega num momento crucial para todas e todos que lutamos por um mundo mais justo e fraterno, no qual as oportunidades e condições de educar e aprender respeitem as diversidades das pessoas humanas. Temos assistido, infelizmente, a uma terrível escalada de autoritarismo e mercantilização na definição de políticas e propostas educacionais em vários lugares do planeta. Em nosso país, a instituição por decreto de uma política nacional de alfabetização e a imposição de uso de livros didáticos pouco inteligentes na Educação Infantil são bons exemplos de como o neoliberalismo nos tem atacado de maneira sórdida. Por isso, tenho insistido sobre a urgência de tomarmos consciência de que a imposição de “pacotes”, “apostilados”, “sistemas de ensino” e “métodos fônicos” é, exatamente, o inverso do respeito às heterogeneidades dos que aprendem e dos que ensinam.

Nos tempos sombrios que temos vivido, de uns anos para cá, os empresários da educação, donos de “consultorias” e de grupos editoriais, a quem prefiro chamar de “mercadores da educação”, querem impor seus materiais e programas padronizados que,

inevitavelmente, desrespeitam por completo as necessidades individuais dos aprendizes de cada sala de aula, assim como ignoram os saberes e as trajetórias de cada docente. Se olharmos bem, confirmaremos que, sim, aqueles pacotes são a negação absoluta do reconhecimento das heterogeneidades e de qualquer respeito às diferenças sociais e individuais dos que aprendem e de quem ensina. No caso das professoras e dos professores, o que aqueles grupos neoliberais propagam é uma verdadeira desprofissionalização, na medida em que buscam impor que todas e todos que ensinam, em todas as redes de ensino do país, sigam, obedientemente, de segunda a sexta-feira, em todos os meses do ano, as mesmíssimas atividades “prontas” e “invariantes”, esquecendo o que observamos que cada um de nossos estudantes precisa e que, como docentes, sabemos que é urgente levar em conta.

Que bom que este livro traz elementos conceituais, análises empíricas e sérias reflexões sobre as heterogeneidades, que nos ajudam a lutar pela democracia no interior das escolas e das salas de aula e pelo direito de definir, coletivamente, políticas públicas de educação!

Em nome das colegas Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa, agradeço a toda a equipe da Universidade Federal de Pernambuco que tanto trabalhou para nos fornecer esse sério conjunto de estudos, que nos ajuda a melhor enxergar as luzes no fim do túnel. Parabéns!

Desejo a todas e a todos ótimas leituras! E prazerosas releituras!

Olinda, abril de 2022.

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização* apresenta estudos realizados no âmbito do grupo de pesquisa “Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa. Participaram do grupo 27 pesquisadores, os quais estão, em 2022, com diferentes tipos de vínculos com a UFPE: egressos da Pós-Graduação, atualmente exercendo atividade em ensino superior (04), alunos da Pós-Graduação (08), alunos da Graduação em Pedagogia (05) e egressos da Graduação e Pós-Graduação (10).

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e sobre heterogeneidade no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade. Para atingir esse objetivo foram desenvolvidos 4 subprojetos: pesquisa bibliográfica, análise documental de propostas curriculares de capitais brasileiras, análise documental de coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e análise de práticas docentes. Os resultados desses subprojetos estão organizados em diversos artigos, distribuídos em três volumes que compõem esta coleção.

De forma geral, os artigos são construídos com base em alguns pressupostos. Entendemos, por exemplo, que a escola é um lugar de heterogeneidades. Assim, apesar de as crianças serem da mesma comunidade e da mesma faixa etária, elas apresentam especificidades que podem ser sociais ou individuais, que as tornam diferentes umas das outras. Por outro lado, nas turmas existem estudantes que compõem grupos sociais e, portanto, têm identidades sociais que as aproximam de outros estudantes, de modo que as heterogeneidades implicam diferenças individuais, mas representam também homogeneidades quanto às identidades sociais. Defendemos, ainda, que as heterogeneidades não se configuram como um problema na sala de aula; pelo contrário, elas também podem ser usadas a favor dos professores, na organização de suas estratégias de ensino.

Nos três volumes da coleção, concebemos que há diferentes tipos de heterogeneidades que podem impactar o processo pedagógico. Construímos quatro categorias básicas de heterogeneidades: (1) heterogeneidades sociais / econômicas; (2) heterogeneidades relativas à pessoa com deficiência; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

As heterogeneidades sociais / econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional. Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

O segundo tipo de heterogeneidade está relacionado à pessoa com deficiência. Apesar da existência de leis que garantem a inclusão de crianças desse grupo em turmas regulares, ainda há muitas dificuldades no processo de ensino desses alunos, visto que é necessário conhecer muitas características para organizar um ensino ajustado. Entendemos que o direito à aprendizagem deve ser garantido a todos. Diferentes aspectos desse processo de inclusão precisam ser discutidos a fim de que alcancemos as condições necessárias para que as aprendizagens ocorram.

As heterogeneidades individuais representam o terceiro tipo de heterogeneidade. Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Por fim, o último grupo está relacionado ao percurso escolar. Nesse bloco são considerados os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando.

Consideramos que todos os tipos de heterogeneidades citadas em nossa pesquisa podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, as situações de ensino. Nos dados que serão discutidos nos capítulos que compõem nossas obras, essa inter-relação é discutida.

Considerando a presença de todas essas heterogeneidades na escola, como referido anteriormente, as discussões dizem respeito à educação de forma geral, sobretudo quanto às discussões conceituais mais gerais e estratégias pedagógicas que podem dizer respeito a qualquer etapa escolar. No entanto, em alguns capítulos, o foco principal está centrado na Alfabetização. Defendemos uma concepção de Alfabetização que considera as diversidades presentes e seus impactos no ensino. Desse modo, se há diversidades, também há modos diferentes de aprender, implicando o desenvolvimento, por parte do professor, de estratégias didáticas diversificadas para facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, esta coleção busca contribuir para se pensar uma escola mais inclusiva, a partir do momento que traz para discussão essa temática.

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas.

Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

Entendemos, por exemplo, que não se pode discutir atendimento à heterogeneidade sem levar em consideração algumas dessas orientações didáticas listadas anteriormente. Como fazer um ensino ajustado às necessidades das crianças sem pensar em uma avaliação diagnóstica? Essa avaliação vai indicar o que a criança sabe e o que ela precisa aprender, para que o docente proponha um planejamento adequado, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Avaliações contínuas também precisam ser realizadas ao longo do percurso para que o planejamento seja reorientado.

Assim, conhecendo a heterogeneidade presente na sala de aula, será necessário propor atividades e agrupamentos diversificados dos estudantes para realização das atividades, de acordo com os objetivos didáticos do professor. Assim, teremos situações em que as atividades sejam desenvolvidas coletivamente, em duplas ou grupos, para que os estudantes possam se ajudar na realização das mesmas; além da realização de atendimentos individuais, para que o docente possa mediar situações específicas. Dependendo da necessidade de cada criança, algumas ações também devem ser pensadas para garantir aprendizagens, como, por exemplo, atendimento em contraturno, dentre outras ações.

Além de todos esses aspectos elencados anteriormente, é importante garantir espaço na sala de aula para discutir com as crianças aspectos relativos às diferenças sociais e culturais, de modo a combater o preconceito.

Enfim, nossa coleção busca discutir sobre heterogeneidade e educação, e sobre heterogeneidade voltada para a Alfabetização, relacionando os diferentes tipos de heterogeneidade e seus impactos na aprendizagem, bem como discutindo estratégias didáticas para pensar o processo de ensino na realidade de sala de aula, que jamais foi ou será homogênea.



## APRESENTAÇÃO DO VOLUME 1

O livro *O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais* faz parte da coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”. Como mencionado na Apresentação da Coleção, a pesquisa que deu origem a esse trabalho investigou o tratamento da heterogeneidade em dissertações, teses e artigos; currículo; livro didático; e prática docente. Assim, os capítulos que fazem parte deste Volume 1 buscam, de forma geral, discutir como a heterogeneidade é tratada nos documentos analisados, bem como na prática de professores.

Reforçamos que a escola é uma instituição naturalmente permeada por várias heterogeneidades. Nesse sentido, o reconhecimento dessa realidade pode colaborar para se pensar estratégias para lidar com essa diversidade, de modo a garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

Por acreditarmos que a compreensão de um problema pode ajudar na descoberta de soluções, investimos na pesquisa e nos artigos que passamos a apresentar neste volume, como uma forma de abrir espaço para que a heterogeneidade possa ser objeto de reflexão pelo público interessado no tema.

Nessa perspectiva, este livro está dividido em quatro partes, que correspondem aos subprojetos desenvolvidos na pesquisa. A parte 1 destina-se à pesquisa bibliográfica e contém um capítulo desenvolvido por Ana Cláudia Pessoa, Joaquim Castro e Amanda Nascimento. Nesse capítulo, os autores discutem as orientações didáticas relacionadas ao tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização presentes em teses e dissertações defendidas no período de 2010 a 2016. Os autores observaram que, apesar de os estudos analisados tratarem algumas questões sobre a heterogeneidade na sala de aula, a abordagem é ainda insuficiente e são pouco diversificadas as contribuições em relação às orientações didáticas. Além disso, as poucas orientações apresentadas nos estudos estão, em sua maioria, voltadas para a diversidade de níveis de conhecimento e não consideram uma relação entre as diversas heterogeneidades e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

A parte 2 está dedicada à discussão sobre Currículo. As autoras Telma Ferraz Leal e Dayane Marques da Silva investigaram a heterogeneidade em currículos brasileiros. Defendem a importância desse tipo de estudo, pois os documentos curriculares apontam para a promoção de políticas públicas, formação de professores, bem como para as concepções que norteiam as práticas dos professores na sala de aula. Nesse sentido, buscam investigar as concepções de heterogeneidades presentes nas orientações didáticas

oferecidas aos professores nos documentos curriculares, comparando os pressupostos expostos em relação às heterogeneidades individuais e heterogeneidades sociais e suas relações com as heterogeneidades de níveis de conhecimento dos estudantes. As autoras concluem que, apesar das diferenças observadas entre um documento curricular e outro em relação ao tipo de heterogeneidade abordada e à profundidade das discussões apresentadas, os documentos analisados apontam, de modo geral, para o papel da escola na formação de valores e atitudes dos estudantes e para os diferentes níveis de conhecimentos sobre conteúdos curriculares. No entanto, as autoras identificaram poucas referências às relações entre as heterogeneidades sociais e individuais nos documentos analisados.

A parte 3 deste livro destina-se às pesquisas que tiveram como foco a análise do livro didático, considerando esse um recurso importante que pode levar à ampliação das discussões sobre heterogeneidade na sala de aula. Nessa parte encontramos três capítulos.

No Capítulo 3, as autoras Telma Ferraz Leal e Laís Bonamigo partem do pressuposto de que, tanto as heterogeneidades sociais quanto as individuais, bem como as relações entre elas, podem impactar os níveis de conhecimento dos estudantes. Assim, buscam discutir as inter-relações entre orientações didáticas para lidar com as heterogeneidades individuais e as heterogeneidades sociais em três coleções de livros didáticos destinadas ao processo de alfabetização. As autoras observaram que as heterogeneidades de grupos sociais, quando tratadas, estavam presentes no Manual do Professor, mas não foram percebidas atividades que levassem os estudantes à reflexão sobre o tema. Além disso, mesmo no Manual do Professor, a discussão era pouco problematizada, o que não contribuiu para a formação crítica do estudante. Em relação às diferenças individuais, elas apareceram de modo mais uniforme nas coleções, se comparadas às sociais, além de estarem inter-relacionadas com as heterogeneidades de níveis de conhecimentos. Por outro lado, não foram percebidas discussões que evidenciem relações entre as heterogeneidades sociais e individuais e seus impactos sobre aprendizagens.

No Capítulo 4, Ana Claudia Pessoa e Rosy Karine Araújo discutem o tratamento da variação linguística em duas coleções de livros didáticos de alfabetização. As autoras partem das categorias da Sociolinguística para identificar os tipos de variação linguística que são tratados nas coleções: variações históricas; variações regionais; variações sociais; língua falada e língua escrita; e variações estilísticas. Os dados apontaram que a coleção Ápis abordou as variações social, regional e estilística; e a coleção Buriti, apenas as variações estilísticas e regional, porém, mesmo quando a discussão estava presente no Manual do Professor, nem sempre eram encontradas atividades para os alunos voltadas

para o tipo de variação discutida no Manual do Professor. De modo geral, as coleções apresentaram poucas atividades voltadas para essas variações linguísticas. Além disso, as atividades estavam, predominantemente, presentes no Volume 3. As autoras concluem que a pouca abordagem das coleções aos tipos de variações linguísticas pode perpetuar o preconceito linguístico enraizado na nossa sociedade.

No último capítulo da Parte 3, Kátia Virgínia das Neves da Silva e Juliana de Melo Lima analisaram os tipos de orientações e de atividades relativas às diferenças sociais e culturais para dar conta da heterogeneidade em uma coleção de livro didático de alfabetização aprovada no PNLD Campo em 2016. As autoras procuram responder, no capítulo, a algumas questões norteadoras: em um país de grande extensão territorial, as editoras que publicam livros didáticos defendem princípios que valorizam as heterogeneidades das populações do campo? Demonstrem valorizar seus saberes, suas culturas, resgatando-as nas propostas das atividades? Nas orientações aos professores, explicitam a relevância dos diferentes tipos de conhecimentos, das diferentes culturas? As atividades propostas às crianças resgatam suas culturas e de suas comunidades? As autoras observaram uma abordagem superficial das questões voltadas para o trabalho das heterogeneidades sociais e culturais quanto à diversidade de gênero e étnico-racial. Quando se trata das heterogeneidades do campo, as autoras perceberam que a coleção buscou relacionar os saberes do campo com os conteúdos escolares, apresentou as atividades econômicas relacionadas ao trabalho desenvolvido pela população que vive no e do campo e apresentou algumas ações culturais. Porém, os temas foram tratados de forma superficial e pouco problematizadora. Apesar disso, as autoras defendem que houve avanços em relação às discussões sobre heterogeneidade regional no Manual do Professor da coleção analisada. Porém, esse avanço não se refletiu nas atividades destinadas aos alunos, que ainda se apresentam pouco problematizadoras.

Por fim, a parte 4 deste livro destina-se à discussão sobre prática docente. Lidar com a diversidade presente na escola não é tarefa fácil para o professor. Para colaborar com reflexões sobre o tratamento das heterogeneidades na sala de aula, as pesquisas presentes nessa parte do livro buscam discutir estratégias didáticas para lidar com a temática.

No capítulo 6, Ana Cláudia Pessoa, Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros e Josilene Maria Conceição buscam analisar como se dá a organização das práticas de docentes para lidar com a heterogeneidade. Para isso, observam a prática de três professoras do campo, sendo uma de uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização e duas de turmas multisseriadas. As autoras evidenciam uma tendência de as professoras focarem nas heterogeneidades de nível de conhecimento, organizando suas práticas

para atenderem a esse fim. As professoras usam estratégias diferentes entre elas, para atenderem às necessidades de cada turma. Assim, é possível perceber formas diferentes de realizar atendimento aos estudantes por meio de agrupamentos diversos, uso de atividades diversificadas, estímulo à colaboração entre os estudantes, dentre outras estratégias. Apesar disso, foi possível observar que a tarefa de lidar com a heterogeneidade não é fácil para as professoras. As realidades distintas analisadas pelas autoras apontaram que as professoras de turmas multisseriadas parecem ser menos resistentes em relação ao atendimento das heterogeneidades do que a professora da outra turma, talvez pelo fato de o próprio modelo multisseriado induzir a pensar que esse é o lugar de diversidades que precisam ser atendidas. As autoras concluem o capítulo apontando para a necessidade de ampliar a discussão sobre modos de tratar a heterogeneidade na sala de aula por meio de formações docentes que ajudem a pensar a prática a partir da troca entre pares.

O capítulo final continua discutindo a prática docente, trazendo como foco da discussão a importância da realização de agrupamentos como uma das possibilidades de lidar com a heterogeneidade. Nesse caminho, Telma Ferraz Leal e Maria Daniela da Silva buscam mapear as estratégias de agrupamento usadas por professoras do Ciclo de Alfabetização, a fim de verificar se tais estratégias favorecem a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimento. As autoras observaram que as professoras usavam estratégias de agrupamentos para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento, porém havia uma diversidade grande nesse uso entre as professoras observadas. Além disso, foi percebida a prevalência do uso das atividades em grande grupo. Por fim, as autoras concluem que os dados apontam para a importância da variação dos tipos de agrupamentos, porém há necessidade de considerar outros fatores que podem interferir na potencialidade da realização dos agrupamentos como, por exemplo, o tipo da mediação realizada pela docente durante as atividades propostas.

Todos os capítulos aqui abordados contribuem para pensar a heterogeneidade na alfabetização, abrindo uma discussão importante para romper com a prática de um ensino homogeneizante. Esperamos que os estudos aqui apresentados contribuam para uma prática em que a aprendizagem seja, de fato, um direito de todos.

## SUMÁRIO

### PARTE 1: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE HETEROGENEIDADE

#### CAPÍTULO 1..... 1

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O TRATAMENTO DAS HETEROGENEIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE APONTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2010 A 2016

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Joaquim Castro

Amanda Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302011>

### PARTE 2: HETEROGENEIDADE E CURRÍCULO

#### CAPÍTULO 2..... 28

HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO EM CURRÍCULOS BRASILEIROS

Telma Ferraz Leal

Dayane Marques da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302012>

### PARTE 3: HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS

#### CAPÍTULO 3..... 70

HETEROGENEIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E DIVERSIDADE SOCIAL EM DISCUSSÃO

Telma Ferraz Leal

Lais Bonamigo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302013>

#### CAPÍTULO 4..... 114

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Rosy Karine Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302014>

#### CAPÍTULO 5..... 130

LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES NO TRABALHO COM A HETEROGENEIDADE DE REGIÃO

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Juliana de Melo Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302015>

## PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

### CAPÍTULO 6..... 160

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIADAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Ana Paula Berford

Josilene Maria Conceição

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302016>

### CAPÍTULO 7..... 181

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ?

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302017>

### SOBRE OS AUTORES ..... 210

### SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 212

## **PARTE 4: HETEROGENEIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

## A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES CICLADAS E MULTISSERIIDAS EM RELAÇÃO À HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 27/09/2022

**Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa**

**Ana Paula Berford**

**Josilene Maria Conceição**

A heterogeneidade está presente em qualquer sala de aula, seja ela uni ou multisseriada, entretanto, nessa segunda organização escolar, a heterogeneidade é ainda mais perceptível com o acréscimo da diversidade de escolaridade em um mesmo espaço físico. Toda a comunidade escolar deve estar consciente de que o atendimento à heterogeneidade é também parte da democratização do ensino. Cabe aos docentes, independente da organização escolar, a construção de estratégias didáticas para lidar com as necessidades de aprendizagens apresentadas por cada estudante em particular e pela turma como um todo.

As discussões sobre heterogeneidade estão presentes nos atuais debates educacionais, embora Vygotsky (2001) já a tenha destacado, no século passado, quando defendeu que o educador deve ter estratégias diferenciadas para atender aos alunos, já que todos não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem de forma

igual.

Apesar de reconhecermos que a tarefa do professor em criar estratégias para atender às especificidades de seus alunos é algo que requer muito empenho e formação, também acreditamos que o trabalho com classes heterogêneas pode constituir-se um fator de enriquecimento para todos os sujeitos aprendentes, como defendem Cortesão e Stoer (1996):

A atividade produtiva dos alunos não é, aliás, fácil de conseguir senão através de um trabalho que se lhes apresenta como minimamente interessante. Assim sendo, o professor tem de descobrir formas de abordar as questões que sejam mais estimulantes do que a simples «explicação» das matérias. Não se trata de «motivar» artificialmente os alunos. Trata-se de descobrir modos de ir ao encontro de um potencial que está lá, dentro de cada aluno, às vezes bem oculto por detrás do desinteresse, de aparentes incapacidades ou até de comportamentos perturbadores. Por isso se tem defendido que o professor tem de ser um pouco um investigador que olha atentamente os seus alunos com um olhar «não daltónico». (CORTESÃO E STOER, 1996, p. 14).

Completando o pensamento dos autores, Silveira (2013), ao tratar da alfabetização, defende que a heterogeneidade deve deixar de ser considerada como um problema, e ser enfrentada como uma realidade que pode produzir



grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas. A autora defende que, quando o professor acredita que é possível desenvolver um trabalho que atenda às especificidades de cada aluno, seja através de atividades direcionadas, voltadas para o ensino do sistema de escrita alfabética, seja por meio de momentos de interação em que o aluno possa contar com os conhecimentos de outro colega ou até mesmo do professor em atividades voltadas para a leitura e a produção de textos, pode transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar novas aprendizagens dos alunos em relação aos eixos de leitura e produção de textos (SILVA, 2007; SILVEIRA, 2013). Como aponta Rego,

a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 88).

No entanto, apesar de concebermos que a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e pode enriquecer as interações que levam à aprendizagem, reconhecemos que nem sempre é fácil lidar com ela. Estudos como os de Rocha e Hage (2010), Hage e Barros (2010) e Sá (2015) apontam quais podem ser as dificuldades e quais são as estratégias bem-sucedidas de professores para lidar com tal fenômeno, apesar dos desafios impostos pelas turmas multisseriadas.

Corroboramos a ideia de que a condução da turma implica um grande diferencial no processo educativo do aluno, e que, no cenário da sala de aula, o professor precisa estar consciente da importância das estratégias que irá utilizar para melhor favorecer a aprendizagem da escrita de todos os alunos, tendo em vista o fato de muitas crianças terminarem a sua escolarização sem apresentarem autonomia para ler e escrever.

Diante dessa realidade da educação brasileira, em que se torna urgente discutir e solucionar as questões envolvidas no fracasso do sistema educacional em alfabetizar as crianças de classes populares – de um lado impondo para a escola desafios cada vez mais complexos e de outro exigindo dos professores a adequação de suas estratégias às especificidades de cada estudante e às novas exigências do alfabetizar letrando – é que surgiu o interesse em pesquisar como a heterogeneidade dos alunos é concebida por professores. No âmbito do Projeto “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, este subprojeto realizou um recorte buscando investigar, em uma sala de aula do 3º ano do Ciclo de Alfabetização e em duas escolas multisseriadas, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco, o trabalho docente quanto aos modos de lidar com a

heterogeneidade.

## **1 | A HETEROGENEIDADE NO SISTEMA DE CICLO E NA SERIAÇÃO NO CAMPO E NA CIDADE**

A escola tem-se organizado ao longo dos anos seguindo uma lógica seriada. Segundo Knoblauch (2004), essa organização toma por base certos princípios: o ensino é linear, ou seja, o conhecimento é passado pelos professores progressivamente, partindo de conceitos mais simples para os mais complexos, contribuindo para o estabelecimento de pré-requisitos. Esse aspecto passa a falsa impressão de que é possível ter turmas homogêneas, ou seja, supõe-se que os estudantes que fazem parte de uma determinada turma apresentem os mesmos conhecimentos. Nessa estrutura, a avaliação assume um caráter classificatório, os estudantes que alcançaram os objetivos daquele determinado ano escolar serão aprovados e os que não alcançaram as metas ficarão retidos. Na seriação, o conhecimento é sequencial e não acumulado.

Assumindo uma postura contrária à lógica seriada, na década de 80, a implantação do regime de ciclos aconteceu no Brasil, com o objetivo de diminuir o índice de evasão e de reprovação, além de favorecer a continuidade, a interdisciplinaridade e flexibilizar a estrutura rígida do sistema seriado, respeitando os ritmos próprios de construção do conhecimento dos alunos. Como defende Frigotto (2005), os três anos do 1º ciclo possibilitam um trabalho mais consistente na apropriação da leitura e da escrita, sem os limites da cobrança de uma escrita 'correta' logo no 1º ano de escolaridade.

Ainda sobre a implementação do Regime de Ciclos, Leal, Silva e Sá (2015) defendem que o sistema de ciclos foi implantado com a finalidade, também, de negar a lógica excludente e competitiva do sistema seriado e da busca pela homogeneização.

Segundo Patto (1999, p. 258), “na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.” Reforçando a afirmação de Patto (1999), consideramos que a heterogeneidade relacionada aos níveis de conhecimento está diretamente ligada a outros tipos de heterogeneidade. Dessa maneira, mesmo nos espaços de sala de aula dos sistemas ciclados, supostamente homogêneos em relação à faixa etária e ao ano de escolaridade, haverá diversificação no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos aprendizes, além de uma série de outros fatores não controlados pelas medidas educacionais, tais como a origem social e cultural do grupo, ou a interação estabelecida entre professor e alunos (SÁ, 2015).

Leal, Silva e Sá (2015) realizaram uma pesquisa com 18 professores alfabetizadores

participantes do PNAIC, sendo 09 no Ciclo de Alfabetização de escolas seriadas sob o regime de ciclos e 09 de escolas multisseriadas do campo. Os docentes eram de diferentes regiões de Pernambuco e apresentavam tempo de ensino com variação de 2 a 23 anos. O estudo tinha como objetivo investigar a concepção de heterogeneidade desses profissionais da educação, através da aplicação de questionários com 14 perguntas, mas vamos nos deter a apresentar apenas aquelas ligadas à heterogeneidade. São elas: “Para você, o que significa ‘heterogeneidade’?”; “Como ela se expressa nas turmas de alfabetização?”; “Como ela se expressa nas turmas multisseriadas do campo?”.

Com base nas respostas à primeira pergunta – “Para você, o que significa ‘heterogeneidade’?” –, 07 professores associaram o termo ‘heterogeneidade’ às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças; e 09 relacionaram o termo às diferenças em relação ao nível de conhecimento e à idade. Os resultados indicam que o termo “heterogeneidade” é conhecido por todos os professores e está atrelado à ideia de “diferença”; porém, o conceito não apareceu associado à educação inclusiva e ainda não é tratado com a complexidade que exige. Entre os aspectos mencionados pelos docentes, estão as diferenças de comportamento entre os alunos; a religião; os modos de falar; e os meios familiar, social e cultural. Porém, a heterogeneidade esteve mais fortemente associada à diferença em relação ao nível de conhecimento que os alunos apresentam, nas respostas dos professores das turmas seriadas; e, nos docentes da multisseriação, ela esteve relacionada com as diferenças de idade e de anos escolares. Segundo os relatos, essas diferenças encontradas nas turmas multisseriadas exigem diferentes motivações na sala de aula e um maior empenho do professor do campo.

As classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas como uma organização escolar formada pela “junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “série”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35), estão concentradas na zona rural. Surgiram no período do Brasil Colônia, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, com as aulas dadas pelas professoras ambulantes aos filhos dos donos das terras e aos filhos dos seus trabalhadores. Segundo Rocha e Hage (2010), atualmente as escolas multisseriadas são responsáveis pela iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo, desempenhando, portanto, uma importância social e política significativa nas áreas em que estão inseridas.

Na pesquisa desenvolvida por Sá (2015) – Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizes –, a autora buscou investigar as estratégias utilizadas por uma professora de turma multisseriada do campo,

no Agreste pernambucano, para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), identificar as estratégias de diversificação de atividades realizadas pela docente nas atividades de leitura e escrita, as formas de agrupamento adotadas e o acompanhamento docente às crianças que se encontravam em diferentes níveis de apropriação do SEA. A pesquisadora realizou 12 observações de aulas filmadas e registradas em caderno de campo, transcritos e categorizados, aplicou entrevistas semiestruturadas e minientrevistas ao final das aulas observadas e realizou atividades diagnósticas dos alunos com idades entre 03 e 10 anos, do pré ao 4º ano.

Nos resultados das análises, a pesquisadora identificou, na rotina pedagógica de 12 jornadas de aula observadas, 43 momentos em que 02, 03 ou 04 tipos de atividades diferenciadas foram realizadas concomitantemente pelas crianças da turma, atividades essas que atendiam aos critérios dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA. A professora observada tinha como critério central de definição dos agrupamentos e realização das atividades diferenciadas o nível de leitura das crianças, independente do ano escolar em que as crianças estavam matriculadas. Foram observados momentos com atividades distintas para as crianças com menor nível de apropriação do SEA e para as com maior domínio da leitura e da escrita, atividades coletivas realizadas com todas as crianças.

A variedade de diferenciações realizadas evidenciou que a docente não via sua turma como homogênea; ao contrário, partia do princípio da heterogeneidade de aprendizagens para organizar sua rotina e atividades didáticas. Foram observadas atividades coletivas com todas as crianças, que envolveram a leitura de textos pela professora, apresentações e declamações de textos de origem popular pelas crianças, como parlendas, trava-línguas, dentre outras atividades e projetos didáticos. Foram identificadas também atividades que diziam respeito ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens infantis em leitura e escrita, todas elas organizadas conforme o critério de aprendizagem das crianças; atividades diferenciadas realizadas coletivamente; atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; e atividades diferenciadas realizadas individualmente foram aplicadas pela professora. A docente desenvolvia estratégias específicas com atenção para a heterogeneidade da aprendizagem da leitura da sua turma. Porém também ficou evidente que existem dificuldades docentes no tratamento das heterogeneidades de aprendizagens no contexto dos ciclos implantados formalmente.

Diferentes pesquisas voltadas para a socialização de experiências vivenciadas em classes multisseriadas das escolas do campo, embora ainda em número incipiente, apontam que a heterogeneidade favorece a construção do conhecimento na medida em que as trocas interpessoais se tornam ricas, gerando avanços no desenvolvimento de cada sujeito (SÁ, 2015; JANATA; ANHAIA, 2015). Além disso, quando se trata da

heterogeneidade relacionada ao conhecimento pedagógico, a interação entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem pode transformar-se em vantagens pedagógicas, pois o professor pode trabalhar o mesmo conteúdo variando o nível de dificuldade (VYGOTSKY, 2010). Ainda sobre a dinâmica das interações estabelecidas entre os estudantes de uma mesma sala de aula, Rego (1995) destaca a importância do papel do professor nessas relações, desempenhando um papel de mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e destes com os objetos de conhecimento.

Diante do exposto, podemos afirmar que o objetivo da escola do campo não é reproduzir o modelo urbano, mas, sim, adotar metodologias adequadas à realidade dos seus sujeitos e que englobem também a sua cultura.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que, no planejamento didático, o docente considere os conhecimentos prévios de seus alunos, assim como os elementos da cultura campesina como ponto de partida, permitindo que os sujeitos se reconheçam como indivíduos do seu lugar. Também propondo uma reflexão sobre a natureza do trabalho pedagógico estabelecido nas escolas rurais, Pantel (2011) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com viés etnográfico, em uma escola multisseriada em Ubirici – região Sul do Brasil. No intuito de compreender a dinâmica, a rotina e os processos pedagógicos e sociais inerentes a essa escola, a pesquisadora utilizou como estratégias o convívio com a comunidade, a construção de diário de campo e entrevistas semiestruturadas. De acordo com os dados coletados, Pantel (2011) concluiu ser impossível reger as escolas multisseriadas pelas mesmas formas de organização e controle destinadas às escolas seriadas. Segundo a pesquisadora, o fato de exigirem que as escolas multisseriadas sejam inseridas numa lógica que não condiz com a sua configuração é a principal causa das dificuldades vivenciadas.

A pesquisadora também enaltece a escola rural multisseriada como um espaço de educação com potencial emancipatório. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Urubici, esse tipo de escola apresenta um desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas da região, talvez em decorrência da não rotatividade de professores. Porém, a pesquisadora reforça a importância de se constituir, nas escolas rurais multisseriadas, um processo educativo que configure uma educação do campo.

Assim como Pantel (2011), Medeiros (2010) também observou as dificuldades pedagógicas que as professoras das escolas multisseriadas enfrentam no dia a dia da sala de aula. A pesquisadora desenvolveu um estudo sobre as práticas pedagógicas docentes em escolas multisseriadas, nos municípios de Caicó, Jardim do Seridó e Ouro Branco, na região do Seridó, no Rio Grande do Norte. Participaram da pesquisa 24 professoras e

06 profissionais da educação dos Centros Municipais de Ensino Rural (CMER). Através da análise dos questionários aplicados e das observações realizadas, a pesquisadora constatou que, embora as professoras e os profissionais dos CMER possuíssem formação superior em Pedagogia, ainda apresentavam limitações diante das situações cotidianas de sala de aula. Segundo Medeiros (2010), tais limitações são decorrentes das deficiências das políticas sociais e educacionais de formação docente, do baixo apoio didático-pedagógico e da ausência de um plano de carreira.

Como podemos reconhecer, a partir das pesquisas relatadas, as escolas multisseriadas precisam ser ressignificadas, a fim de que as experiências vivenciadas no campo estejam presentes na construção de uma proposta pedagógica que, além de atender à população campesina, contribua para a construção de sua identidade cultural e para o processo de transformação social. Sobre o reconhecimento e a valorização do “lugar de pertencimento”, Caldart (2004) chama a atenção para a importância de se pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade e com as grandes questões da humanidade.

Diante dos aspectos acima colocados, em nossa pesquisa, teremos como objetivo geral analisar como professores de classes ciclada e multisseriada lidam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

## **2 | METODOLOGIA**

Para alcançar o objetivo delineado pela pesquisa, consideramos ser preciso oportunizar, ao professor, situações de diálogo em que possa discorrer sobre a sua atuação nesse eixo de ensino, além de observar o dia a dia da sala de aula, por ser esse o ambiente em que tais propostas são efetivadas. Acreditamos que essa proximidade com o cotidiano do trabalho docente possibilita a compreensão da forma como as professoras lidam com a heterogeneidade na sala de aula. Sendo assim, neste subprojeto relatado neste capítulo, optamos por investigar três turmas, uma do 3º ano e duas multisseriadas, na rede municipal de ensino no estado de Pernambuco.

A escolha do 3º ano do Ensino Fundamental se dá pelo interesse de investigar uma turma do último ano do Ciclo de Alfabetização que tenha ainda crianças não alfabetizadas, considerando-se que, nessa etapa da escolaridade, as crianças, em sua maioria, já deveriam estar alfabetizadas, isto é, lendo e escrevendo com uma maior autonomia. Em relação às turmas multisseriadas, o interesse da pesquisa está voltado para a prática pedagógica do professor no contexto da multisseriação e a forma como planeja e executa as situações didáticas, considerando diversidade de séries, de faixa etária e dos níveis de

apropriação de escrita existentes na sala de aula.

Dentre os procedimentos metodológicos que favorecem a apreensão do objeto de estudo e das questões investigadas, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas, diagnose dos alunos, observações sistemáticas de aulas, além de analisar documentos de registro de planejamento e/ou acompanhamento de estudantes, cadernos dos alunos e outros materiais usados em sala de aula.

A seguir apresentamos a caracterização de cada campo investigado (escolas do campo e escolas da cidade) e dos sujeitos participantes da pesquisa.

### **a) Escola do campo - Lagoa dos Gatos (Multisseriada)**

A instituição está localizada no sítio Frágoso, na área rural do município de Lagoa dos Gatos. Desde 2014, a escola funcionava apenas no turno vespertino e apresentava uma estrutura física bastante precária e inadequada para abrigar o quantitativo de 33 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A inadequação referia-se não apenas ao fato de haver apenas uma sala de aula pequena sem ventilação – para os 23 alunos do 1º ao 5º ano – e uma cantina adaptada que servia de sala de aula para as crianças menores da Educação Infantil, mas, principalmente, por não possuir saneamento básico, nem água encanada.

A sala de aula era composta por uma mobília precária, formada por mesas e cadeiras individuais mal conservadas para os alunos, uma mesa e cadeira para a professora, um quadro negro, um quadro branco e uma estante pequena. Não havia armário na sala e o material didático e de pesquisa era guardado em um banheiro que foi interditado e transformado em depósito. Os únicos livros que permaneciam na sala de aula eram os paradidáticos, organizados em pequenas mesas individuais.

A escola também não tinha biblioteca, sala de informática, pátio nem parque para as crianças brincarem no recreio e realizarem atividades de educação física. Como não havia muros em torno da instituição, os alunos brincavam na área externa da escola – chamada de sítio – e nos terrenos vizinhos.

A professora Lúcia<sup>1</sup> tinha 42 anos, tinha concluído Pedagogia há 12 anos, tinha pós-graduação em “Gestão e organização de escola” e começou a lecionar após cursar o Magistério. Trabalhava como professora alfabetizadora há 26 anos, sendo que, destes, 21 anos tinham sido em turmas multisseriadas e o restante em turmas do Ensino Fundamental anos finais, do 6º ao 9º ano. Lúcia trabalha há 3 anos na escola do campo José Alves da

---

1. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Silva, com uma turma multisseriada.

Apesar da precariedade estrutural da escola, a instituição era considerada como escola de referência em alfabetização do campo, pois, desde 2014 – ano em que a professora Lúcia começou a lecionar na escola – os dados do SAEB mostraram um aumento considerável no gráfico em Língua Portuguesa. No período da realização da pesquisa, o trabalho da professora era reconhecido pela Secretaria de Educação, porque, embora a turma fosse considerada uma “turma difícil” e com grande distorção idade/série, a prática pedagógica promoveu um avanço no desempenho pedagógico dos alunos.

Diante das dificuldades, em decorrência não apenas do quantitativo de alunos em uma sala de aula pequena, mas da diferença de idade e do nível de escolaridade, a Secretaria de Educação permitiu que a turma fosse dividida da seguinte maneira: alunos do Fundamental anos iniciais na única sala de aula existente na escola, com a professora Lúcia; e alunos da Educação Infantil na antiga cantina, adaptada para sala de aula, com um funcionário de serviços gerais da escola, mas que tinha cursado o Magistério.

No momento da coleta de dados, a sala de aula de Lúcia era composta por 23 alunos (15 meninos e 7 meninas) de baixa renda, com idades variando entre 6 e 17 anos e matriculados nos seguintes anos: 5 alunos no 1º ano; 4 alunos no 2º ano; 6 alunos no 3º ano; 4 alunos no 4º ano e 4 alunos no 5º ano. No 3º ano estavam matriculados 2 adolescentes com necessidades especiais: uma moça de 17 anos com deficiência intelectual e física – com laudo – e um rapaz de 14 anos, também com deficiência intelectual – sem laudo –, que não recebiam o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar nem de um(a) professor(a) de apoio para lhes auxiliar nas aulas.

### **b) Escola da cidade - Lagoa dos Gatos (3º ano)**

A instituição escolar está localizada no centro do município de Lagoa dos Gatos e iniciou suas atividades em 1991. No segundo semestre de 2014, foi ampliada e reformada. No primeiro pavimento, havia seis salas de aula do Ensino Fundamental anos iniciais, uma sala de professores, uma sala de informática desativada, uma quadra poliesportiva, banheiros, cozinha e uma horta escolar. O segundo pavimento era reservado para a Educação Infantil e tinha duas salas de aula, banheiros, cozinha, secretaria e um pátio descoberto. A escola funcionava nos períodos da manhã e da tarde, com a Educação Infantil (creche, pré I e pré II) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Os professores da escola recebiam formação continuada dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Alfabetizar com Sucesso.



A professora Débora<sup>2</sup> tinha 47 anos e 33 de docência, pois começou a trabalhar em sala de aula quando terminou a 8ª série. Apenas 13 anos depois concluiu o Magistério e se formou em Pedagogia em 2012. Ao longo desses anos, a professora sempre trabalhou como alfabetizadora da rede pública de Lagoa dos Gatos, em escolas de regime seriado, inicialmente, e depois ciclado.

Débora trabalhava no turno da manhã na escola municipal João Correia de Melo, em uma turma de 3º ano, composta por 30 alunos. Desses, apenas 06 alunos ainda não tinham se apropriado do sistema de escrita e não conseguiam ler e escrever. Segundo a professora, 04 não tinham interesse em aprender e estavam sempre dispersos e brincando na sala de aula; e os outros 02 tinham deficiência intelectual – sem laudo. Assim como na escola do campo, a escola não oferecia uma equipe multidisciplinar para atuar junto à professora e auxiliar no desempenho pedagógico das crianças.

### **C ) Escola do campo - Amaraji (Multisseriada)**

Escola da rede municipal, situada no município de Amaraji - PE, em área de assentamento. Sua dependência político-administrativa está vinculada à rede municipal de ensino – Amaraji – PE, GRE Palmares, região da Mata Sul do Estado. Foi fundada no ano de 1999, para que os filhos dos assentados pudessem estudar. Essa escola foi escolhida por ser a maior do campo e considerada escola polo. A escola recebe estudantes de outros assentamentos, tem 7 salas de aula, 1 cozinha, 1 sala de direção, 11 banheiros, 1 almoxarifado e 1 pátio, com metade de chão batido e outra metade de cimento. Funciona em dois turnos (manhã e tarde), atende alunos da Educação Infantil ao 9º ano, com duas turmas multisseriadas, uma composta por crianças do Infantil e 1º ano, outra com alunos do 2º ao 4º ano.

No início das observações, a escola estava recebendo o Programa Mais Educação. Não tinha PPP (Projeto Político-Pedagógico) e o planejamento anual da proposta de ensino/aprendizagem era norteado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), livros didáticos, entre outros. Segundo a Coordenadora, a escola recebia o planejamento anual já pronto, da Secretaria de Educação do Município. A professora se guiava por esse planejamento curricular para preparar as aulas e aplicar os conteúdos. A escola não tinha biblioteca ou sala de leitura. Tinha uma horta comunitária, cuidada pelos alunos do contraturno. A sala da Diretoria era compartilhada com a Coordenadora e os professores, e também funcionava para a secretaria da escola, sendo local onde eram guardados os livros. A sala era ampla, bem arejada, e a porta ficava sempre aberta. Tinha muitos cartazes

---

2. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

de produções dos alunos e cantinho dos gêneros textuais, com alguns textos escritos pela professora. Havia uma lousa verde, um ventilador, a mesa da mestra. As bancas dos alunos eram gastas e muitas estavam quebradas.

A professora Ana<sup>3</sup> tinha 37 anos, era formada em Pedagogia e tinha pós-graduação em Psicopedagogia. Seu tempo de formação inicial era de 17 anos, o mesmo tempo em que atuava como professora alfabetizadora em turmas multisseriadas do campo, em regime de trabalho concursado. Tinha participado de formação continuada com foco na educação do campo em 2016. Era oriunda da área urbana, mas residia e trabalhava na área rural, no turno da manhã.

A turma observada era multisseriada, composta por 23 alunos do 1º ao 4º ano, com idades entre 07 e 10 anos. Tinha 1 aluno matriculado no 1º ano; 10 alunos no 2º ano; 7 alunos no 3º ano e 6 alunos no 4º ano. No total, eram 12 meninas e 11 meninos. Uma das crianças do 3º ano, oriunda de outra escola, estava retida no 3º ano pela terceira vez.

### **3 | ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE PARA ATENDER À HETEROGENEIDADE DAS TURMAS OBSERVADAS**

Para responder ao nosso objetivo de analisar como professores de classes ciclada e multisseriada lidam com a heterogeneidade na organização da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, buscamos articular os tipos de heterogeneidades identificadas pelas docentes e as estratégias didáticas adotadas.

De modo geral, foi constatado que o foco de preocupação predominante entre as professoras era nos níveis de conhecimento, independentemente de as turmas serem organizadas em ciclos ou séries.

Se, por um lado, a preocupação das docentes era a mesma em atender à heterogeneidade de conhecimentos, por outro, as estratégias utilizadas por cada uma eram bem diferentes. A professora Lúcia – da multisseriação – estimulava a ajuda entre os alunos, independentemente da atividade proposta ser coletiva, em pequenos grupos ou individual. A conscientização das crianças de que a sala de aula constituía um espaço em que diferentes idades e séries estavam agrupadas e, conseqüentemente, abrangia uma diversidade grande de níveis de apropriação do SEA, fazia com que fosse natural a ajuda mútua para que todos fossem incluídos na realização das atividades. Essa conscientização era visível ao longo de todas as aulas – independentemente do comando da professora – e a colaboração entre os pares pareceu ser um grande facilitador no trato com a

---

3. O nome utilizado para identificar a professora é fictício, assim como os nomes dos alunos, como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

heterogeneidade de conhecimento na multisseriação. Essa realidade era bem diferente do que se observava no 3º ano de Lagoa dos Gatos. Nessa turma, mesmo nas atividades em que a professora propunha um trabalho em grupo, as crianças juntavam as carteiras, mas trabalhavam individualmente.

Diferentemente das professoras de Lagoa dos Gatos, a professora Ana contemplou em seu trabalho três categorias de heterogeneidades: as diferenças de níveis de conhecimento; diversidade de ritmos de aprendizagem; e heterogeneidade de nível de escolaridade. Assim, a docente levava em consideração o nível de conhecimento dos alunos na realização das atividades, mas sem deixar de considerar o nível de escolaridade dos estudantes da turma. Ao considerar o nível de escolaridade e níveis de conhecimento da turma, a professora, em sua estratégia, buscava fazer atividades diversificadas para contemplar todos, nas atividades escolares diárias. Os alunos do 3º e 4º anos copiavam o assunto do dia e respondiam. Na hora da explicação e dos diálogos sobre o assunto, a professora pedia que todos participassem. Enquanto os alunos do 3º e 4º anos realizavam as atividades nos seus cadernos, a professora chamava os alunos do 2º e 1º anos, juntos, até sua mesa para fazer ditado de palavras, ou individualmente, para corrigir o caderno de caligrafia, tomar a leitura. Nas atividades que contemplavam todos, foram identificadas situações de confecção de cartazes para consolidação dos conhecimentos relativos aos assuntos trabalhados. Nesses momentos, ela fazia agrupamentos, dividia a turma em dois grupos e cada grupo confeccionava um cartaz.

O atendimento individualizado, dos alunos do 4º e 3º anos, era feito de acordo com o ritmo da realização das tarefas de classe (copiar o assunto do quadro e responder às questões referentes): à medida que eles iam terminando, mostravam para a professora, que corrigia e, na seqüência, a criança fazia a leitura de fichas ou fragmentos de textos do livro de Língua Portuguesa. Porém o mesmo não acontecia com o ritmo de realização de atividades: quem não conseguisse terminar a tarefa até a hora do recreio ficava retido na sala até terminar. Se por um lado a professora buscava dar assistência a todos e compreendia as diferenças de ritmos de aprendizagem, por outro ela precisava dar conta dos conteúdos curriculares de diferentes anos agrupados na turma multisseriada.

Ao longo das aulas observadas em cada turma, registramos 18 atividades envolvendo a leitura na turma multisseriada e 10 no 3º ano. Dessas, 18 atividades da multisseriação foram propostas considerando a heterogeneidade dos alunos e, no 3º ano, foram planejadas 10 atividades com esse intuito. Na categoria “Atividades de casa” foram registradas 02 tarefas diferenciadas – de acordo com o nível de conhecimento dos alunos – na turma multisseriada e nenhuma no 3º ano e nem na turma da professora Ana (Amaraji).

Embora as atividades diversificadas caracterizassem todas as atividades de casa

da multisseriação, o mesmo não aconteceu com as atividades realizadas na sala de aula. As propostas de realização de uma mesma atividade para todos os estudantes esteve bastante presente nas turmas observadas, embora a professora Lúcia sempre apresentasse um comando diferente para os alunos com menor autonomia na escrita ou desse uma assistência individualizada ou permitisse a ajuda de outros colegas ou, ainda, agrupasse os alunos para a realização da atividade.

Essas Estratégias nos fazem reconhecer que o fato de propor as mesmas atividades para a turma não significava que a professora não contemplasse a heterogeneidade de conhecimento dos seus alunos e que as crianças com mais dificuldade com a escrita ficassem excluídas da realização da tarefa ou não conseguissem realizá-la. Ao contrário, sempre foi possível perceber que, mesmo na ausência do comando da professora, os alunos se ajudavam mutuamente na resolução das atividades. Essa ajuda, na maioria das vezes, vinha através de uma explicação do exercício e auxílio na execução e, em outras, apenas através da cópia das respostas. Sempre que era possível, a docente acompanhava essas situações e intervinha quando era necessário.

Tal dinâmica não esteve presente na turma do 3º ano. Apesar dos diferentes níveis de apropriação do SEA apresentados pelas crianças, a realização das tarefas em sala de aula era feita individualmente – em sua maioria –, em bancas enfileiradas, seguindo o comando “cada um faz o seu em silêncio e sem conversa”. Através das observações, foi possível perceber que as crianças não tinham o costume de auxiliar os colegas nas resoluções dos exercícios. Mesmo nos poucos momentos em que a professora propôs a organização de agrupamentos para a realização da tarefa, as crianças não souberam socializar seus conhecimentos e responderam às questões individualmente, embora as bancas estivessem agrupadas. Apesar dos agrupamentos serem considerados estratégias didáticas eficazes para a progressão dos alunos de diferentes níveis de aprendizagem, no 3º ano ficou evidente o isolamento e a dispersão das crianças que ainda não conseguiam ler e escrever com autonomia e, conseqüentemente, continuavam sem concluir os exercícios das fichas. Talvez a pouca familiaridade com os trabalhos em grupos tenha feito com que os alunos permanecessem realizando suas tarefas sozinhos.

Essa realidade, distinta do que ocorreu na turma da professora Lúcia, parece dificultar ainda mais a assistência aos diferentes níveis de aprendizagem existentes na turma. Embora fosse evidente o esforço que a professora Débora fazia para atender à diversidade de conhecimentos dos seus alunos, o pouco tempo em que conseguia atender uma criança com dificuldade em sua mesa não era suficiente para ajudar esse aluno na realização da tarefa e parecia, também, colaborar para a indisciplina dos demais. Se por um lado a docente, muitas vezes, se angustiava com a impotência de poder ajudá-los em

seu processo de apropriação da escrita, por outro, as crianças ainda não alfabetizadas desistiam de tentar aprender a ler e ficavam dispersas na sala de aula, brincando em suas mesas.

A professora Ana fez atendimento individual em 5 das 8 aulas observadas, embora as estratégias utilizadas não oferecessem oportunidades de problematização nos momentos de mediações no ensino da escrita. Faltava explorar o que os alunos sabiam e mostrar caminhos para que eles pudessem avançar de fase no processo de aprendizagem da escrita alfabética. A mestra tinha uma certa pressa para que os alunos conseguissem escrever corretamente as palavras, não dando oportunidade aos alunos para desenvolver a consciência fonológica enquanto escreviam. Em entrevista, a mestra falou sobre a dificuldade de fazer um trabalho mais sistemático com os alunos do 1º e 2º anos e com uma aluna que estava retida no 3º ano por três anos consecutivos. Ao mesmo tempo, a professora atribuiu o baixo desempenho desses alunos a eles mesmos.

Nas estratégias de atendimento às heterogeneidades de aprendizagem, a professora Ana se dedicava a cada aluno individualmente. Enquanto ela trabalhava leitura individual, algumas crianças, ao terminarem suas atividades, ficavam ociosas, dispersas, brincavam fazendo barulho, dificultando a escuta da leitura e, conseqüentemente, a concentração daquele que estava tentando ler. Por várias vezes a professora chamava a atenção dos alunos e pedia silêncio.

As diferenças de nível, de série escolar e de ritmo de realização das atividades era perceptível. Ana apresentou algumas dificuldades em manter todos os estudantes ocupados, de diversificar atividades e de tornar as aulas mais participativas e menos explicativas. Embora ela fizesse um esforço para diversificar atividades, não foi percebido um trabalho sistemático sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, sobre a busca de sentido nas palavras e nas frases lidas pelas crianças, apesar da dificuldade de leitura e de escrita apresentada pela maioria da turma.

No extrato a seguir podemos observar como a professora Ana diversificava as atividades por ano de ensino e aproveitava para realizar atendimento individualizado durante a realização dessas atividades.

Ao trabalhar a produção textual, a atividade foi diferente para dois grupos de alunos: para o 3º e 4º anos, a professora entregou uma gravura diferente. Eles deveriam desenvolver um texto individual a partir da gravura que receberam. 3 alunos, do 1º e 2º anos, e uma estudante do 3º ano não receberam as gravuras e fizeram ditado de palavras. Após entregar as gravuras e orientar a escrita do texto, a professora passou a fazer atendimento individualizado acompanhando a escrita de um aluno, dando a dica para ele escrever o seu texto.

Professora: Tudo que sobe...

Aluno: desce.

Professora: O que mais?

Aluno: E eu fiquei feliz. (E escreveu a letra I).

Professora: Não! Esse I é um E maiúsculo com som de I. (Prosseguiu dizendo cada letra que deveria ser escrita. Quando o aluno escreveu a última palavra do seu texto, a professora foi fazer mediação com outra aluna, depois outra, até que todos terminaram. Na sequência, a atividade foi a leitura individual. A mestra chamou os alunos e alunas do 3º e 4º anos, um por vez, para fazer leitura, utilizando fichas. Um aluno do 2º ano fez leitura em um caderno silábico).

Apesar de a professora Ana fazer atendimento individualizado, ela não costumava explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o sistema de escrita alfabética. Ela já se antecipava dizendo as letras que deveriam ser escritas, no caso de o aluno não saber. Tal atitude da professora pode ajudar o aluno no momento, mas não contribui para que ele desenvolva o raciocínio, próprio do processo de aprendizagem da escrita e da leitura. A professora também promoveu situações didáticas que contemplavam os diferentes níveis de conhecimentos da leitura em 4 aulas. Trabalhou leitura individual com todos os estudantes. Os alunos que já tinham nível de compreensão da leitura liam pequenos textos do livro, realizavam atividades em fichas de leitura; os alunos que não conseguiam ler palavras, faziam leitura de fichas silábicas. Dessa forma, a professora conseguia acompanhar o desenvolvimento da leitura de todos da turma, atender à heterogeneidade de níveis e ritmos de aprendizagem. A professora era paciente com os alunos, tratava todos com atenção e se desdobrava para não deixar nenhum aluno sem atendimento.

A professora Ana tinha conhecimento da heterogeneidade de sua turma e dos desafios para lidar com a heterogeneidade presente em uma turma multisseriada. Buscava desenvolver um trabalho que atendessem às heterogeneidades da turma, todavia a

turma era grande e exigia esforços da professora que, sozinha, precisava dar conta das aprendizagens de todos os seus alunos. Esse é um desafio enfrentado por professores do campo, mesmo aqueles com muito tempo de formação e de sala de aula. Sabemos que o atendimento à heterogeneidade na sala de aula não depende apenas do esforço da docente. É necessário o engajamento de todos os envolvidos com a educação. No caso dessa professora, o número de estudantes na sala e a ausência de auxiliares dificultavam a realização do seu trabalho.

A seguir, estão descritas as atividades realizadas em cada turma, organizadas em categorias.

### **a. Atividades iguais realizadas em pequenos grupos**

A categoria das atividades iguais realizadas através de agrupamentos, na turma multisseriada Amaraji, acontecia com a divisão da turma em dois grandes grupos, por séries aproximadas. Já na multisseriação em Lagoa dos Gatos, eram caracterizadas por grupos formados com alunos apresentando níveis diferentes de domínio da escrita e determinados pela própria professora, como está descrito a seguir.

a.1 Leitura e realização de ficha em dupla (multisseriação)

a.2 Organização de frases (multisseriação) - a professora organizou a turma em grupos pequenos (trios e duplas) e entregou frases desordenadas para os alunos organizarem. As duplas e trios foram determinados pela professora, de acordo com a diversidade do nível de apropriação do SEA, a fim de que os alunos se ajudassem na realização da tarefa.

a.3 Produção de um livro (3º ano) - o primeiro momento em que foi observado esse tipo de comando da professora foi durante a atividade de produção de um livro individual. Os grupos foram criados pelas próprias crianças, sem a interferência da professora, seguindo o comando de uma auxiliar a outra na confecção do livro, embora esta devesse ser uma produção individual.

a.4 Resolução de uma ficha de matemática (3º ano) - a professora explicou, no quadro, a ficha de matemática sobre as quatro operações e informou que os alunos que tivessem dúvidas poderiam sentar-se junto com outro colega. Embora a professora tivesse avisado que seria permitida a ajuda entre os pares durante a realização da ficha, as crianças não se agruparam e responderam à ficha individualmente.

## **b. Atividades iguais individuais realizadas com a ajuda dos colegas ou da professora**

Nesta categoria encaixamos as situações didáticas que foram planejadas para todos os alunos da turma, mas que atenderam à heterogeneidade dos alunos através do atendimento individualizado da professora e/ou da ajuda entre os colegas.

- b.1 Leitura de gráfico (multisseriada Lagoa)
- b.2 Construção de gráfico (multisseriada Amaraji)
- b.3 Leitura individual - contação de história (multisseriada Lagoa e Amaraji)
- b.4 Leitura de texto (multisseriada Lagoa e Amaraji)
- b.5 Leitura e interpretação de texto (3º ano) (multisseriada Amaraji)
- b.6 Leitura e interpretação de texto (3º ano)
- b.7 Produção de texto (3º ano) (multisseriada Amaraji)
- b.8 Leitura e interpretação de texto (3º ano)
- b.9 Leitura e interpretação de texto (3º ano)

## **c. Atividades iguais com adaptação de comando e/ou recursos didáticos**

- c.1 Contação de história (multisseriação)
- c.2 Leitura compartilhada de texto (multisseriação Lagoa e Amaraji)
- c.3 Confecção de gráfico (multisseriação Amaraji)

## **d. Atividades realizadas no grande grupo**

- d.1 Leitura de palavras (multisseriação)
- d.2 Roda de poesia (multisseriação)
- d.3 Confecção de cartaz (multisseriação Amaraji)

## **e. Atividades de casa iguais**

- e.1 Leitura e interpretação de texto (multisseriação)
- e.2 Produção de texto (3º ano)
- e.3 Responder a questões com perguntas (multisseriação Amaraji)



## **f. Atividades de casa diversificadas**

f.1 Treino do G e do J (ficha) - (multisseriação)

f.2 Treino do B e do gênero textual - anúncio - (multisseriação)

f.3 Leitura de fichas e escrita de caligrafia – (multisseriação Amaraji)

Observar realidades distintas de sala de aula nos leva a pensar que o próprio modelo multisseriado “obriga” os professores a lançarem mão de um *fazer pedagógico* dinâmico e com estratégias didáticas e atividades diferenciadas, que atendam à heterogeneidade de alunos com idades, interesses e graus diferentes de apropriação da escrita em uma mesma sala de aula, embora esse modelo seja distante do modelo seriado e das metodologias homogêneas que, por muito tempo, foram preconizados na formação profissional. No contexto das escolas regulares, as resistências e as dificuldades em relação ao atendimento da heterogeneidade parecem ser muito maiores se comparadas com as escolas multisseriadas.

Mesmo com as queixas vindas das muitas carências que a realidade apresenta – como a ausência de apoio pedagógico e de profissionais especializados, de formação continuada voltada para a multisseriação; a precariedade das condições físicas das escolas; a escassez de material didático e ausência de tecnologia; baixos salários e falta de incentivo salarial para quem trabalha em regiões distantes etc. – os professores enfrentam tais desafios e conseguem desenvolver as competências necessárias para atender à heterogeneidade – de diferentes tipos – da sala de aula, de maneira criativa. E, ainda assim, alcançam resultados positivos, se comparados com a forma de se atender à heterogeneidade nas turmas seriadas ou cicladas.

Pinho (2004) também observa essa mesma realidade quando, ao concluir sua pesquisa com professores da multisseriação de duas escolas do município de Valente (BA), afirma que as dificuldades existentes nas salas de aula desse regime de ensino são superadas através das trocas de conhecimento que existem entre os alunos de diferentes idades.

Parente (2014), ao desenvolver um estudo sobre as escolas multisseriadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento, aponta que, ao contrário do que acontece nos países desenvolvidos, no Brasil, a multisseriação está atrelada ao empobrecimento do ensino oferecido e às precárias condições materiais da escola.

Pesquisas (ROCHA e HAGE, 2010; ALMEIDA e GRAZZIOTIN, 2011) apontam a necessidade de se investir mais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, nas especificidades do ensino em turmas multisseriadas do campo. Compreender tais

especificidades é importante para romper com a lógica das escolas urbanas seriadas/cicladas, em que o docente realiza um planejamento para cada ano de ensino que compõe a sua turma multisseriada.

Se por um lado, as pesquisas apontam para a necessidade de políticas públicas de formação continuada voltadas para os professores da multisseriação, a fim de que esses profissionais sejam mais valorizados, por outro, também ressaltamos a importância de que as suas práticas ganhem maior visibilidade pelas contribuições que oferecem para o atendimento à heterogeneidade, considerada ainda um grande desafio para o regime ciclado/seriado (ARAÚJO, 2012; CRUZ, 2012; DOURADO, 2017; LEAL, BRITO, 2016; OLIVEIRA, 2004; 2010; SÁ, 2015; SILVA, 2007; SILVA, 2014), haja vista os aspectos pedagógicos positivos observados com frequência nas salas de aula da multisseriação, e destacados na atual pesquisa: rotina de trabalho dinâmica que impõe o atendimento a alunos de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem; socialização entre os alunos; auxílio mútuo; respeito às diferenças; trocas entre os pares; entre outras formas coletivas de organização do conhecimento que são vivenciadas e/ou criadas pelos alunos no cotidiano da escola.

## CONCLUINDO...

Observamos neste artigo a presença de algumas práticas docentes que dão conta da heterogeneidade presente nas turmas observadas. Contudo, ainda é necessário um olhar mais cuidadoso para a diversidade, tanto na escola multisseriada quanto na escola ciclada.

Compreender a sala de aula como um espaço naturalmente heterogêneo leva à percepção da necessidade de diversificar os modos de ensinar, já que há modos diversos de aprender. Para isso, faz-se necessário ampliar mais a discussão em torno desse tema, por meio de discussão entre os pares. Este artigo também chama a atenção para a necessidade de um olhar mais atento às demandas das escolas do campo, visto que as professoras e os professores desses locais necessitam de formação continuada, para melhor atender às heterogeneidades de seus alunos e alunas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária rural. **Revista FAEBA**, v. 36, 2011, pp. 52-68. 02. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014041219>>.

- ARAÚJO, N. C. G. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande – MT. In: Gracindo R. V. et al. **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília/DF: Liber Livro, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: M. Arroyo; R. S. Caldart & M. Molina (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. A interculturalidade e a educação escolar. **Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional**. v. 9. n. 1. 1996. p. 35-51.
- CRUZ, Magna Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo”**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- FRIGOTTO, E. A leitura e a escrita nos ciclos de formação. **ANPED**, GT 10, 2005.
- HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.
- JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40. 2015.
- KNOBLAUCH, Adriana. **Ciclos de aprendizagem e avaliação**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.
- LEAL, Telma Ferraz Leal; SILVA, Kátia Virginia das Neves G.; SÁ, Carolina Figueiredo. O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no Ciclo de Alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno 10**, 2015.
- MEDEIROS, M. D. de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Serindró norte-rio-grandense. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14437/1/MariaDM_DISSERT.pdf)> Acesso em 8 mar. 2019.
- OLIVEIRA, Solange Alves. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- OLIVEIRA, Solange Alves. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. (Tese)
- PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada**: espaço de relações. Florianópolis, 2011-159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: Reinventando a escola multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

SÁ, Carolina. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Federal de Pernambuco - Recife- PE. 2015.

SILVA, I. C. da. **Escolas multisseriadas**: quando o problema é a solução. 2007. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade do Planalto Catarinense – Lages – Santa Catarina. 2007.

SILVA, Leila Nascimento da. **Ensino e aprendizagem da paragrafação**: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos. Tese de doutorado em Educação, UFPE, Recife, 2014.

SILVEIRA, R. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. Mestrado em Educação (Dissertação). Universidade Federal de Pernambuco - Recife- PE. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. VIGOSTKY, L; LURIA, A. LEONTIEV, A. N. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

**Amanda Carla do Nascimento** (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

**Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa** (Professora UFPE)

**Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros** (Professora FACHO)

**Ana Paula de Albuquerque Costa** (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

**Dayane Marques da Silva** (Mestranda UFPE)

**Érika Souza Vieira** (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

**Helen Regina Freire dos Santos** (Formadora do CEEL / UFPE)

**Joaquim Júnior da Silva Castro** (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

**Joselmo Santos de Santana** (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

**Josilene Maria Conceição** (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

**Júlia Teixeira Souza** (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Juliana de Melo Lima** (Professora UFRN)

**Kátia Virgínia das N.G. da Silva** (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

**Laís Bonamigo** (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

**Larissa Alves da Silva** (Graduanda UFPE)

**Maria Daniela da Silva** (Mestranda UFPE)

**Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros** (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

**Maria Taís Gomes Santiago** (Graduanda UFPE)

**Nathalia Rayana Silva** (Graduanda FACHO)

**Priscilla Lima Feijó de Melo** (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

**Rayra Saara Martins Veridiano** (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

**Renata da Conceição Silveira** (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos** (Professora da Rede Municipal do Paulista)

**Rosy Karine Pinheiro de Araújo** (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

**Sheila Cristina da Silva Barros** (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Simone da Silva Costa** (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Telma Ferraz Leal** (Professora UFPE)

**TELMA FERRAZ LEAL**  
**ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA**  
(COORDENADORAS)



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO**



**Atena**  
Editora  
**Ano 2023**

# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

**Amanda Carla do Nascimento** (Mestranda em Educação pela UFPE e professora do Colégio Vila Aprendiz)

**Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa** (Professora UFPE)

**Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros** (Professora FACHO)

**Ana Paula de Albuquerque Costa** (Analista Educacional da Secretaria de Educação do Estado de PE, professora da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe)

**Dayane Marques da Silva** (Mestranda UFPE)

**Érika Souza Vieira** (Doutoranda UFPE e Professora da Rede Municipal de Recife)

**Helen Regina Freire dos Santos** (Formadora do CEEL / UFPE)

**Joaquim Júnior da Silva Castro** (Mestrando em Educação UFJF e professor do Centro de Educação Angher).

**Joselmo Santos de Santana** (Professor do Município do Jaboatão dos Guararapes)

**Josilene Maria Conceição** (Gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji)

**Júlia Teixeira Souza** (Doutoranda UFPE e Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Juliana de Melo Lima** (Professora UFRN)

**Kátia Virgínia das N.G. da Silva** (Pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE)

**Laís Bonamigo** (Graduanda UFPE, Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio)

**Larissa Alves da Silva** (Graduanda UFPE)

**Maria Daniela da Silva** (Mestranda UFPE)

**Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros** (Mestranda UFPE, professora Colégio Apoio)

**Maria Taís Gomes Santiago** (Graduanda UFPE)

**Nathalia Rayana Silva** (Graduanda FACHO)

**Priscilla Lima Feijó de Melo** (Professora da Rede Municipal de Maragogi, AL)

**Rayra Saara Martins Veridiano** (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

**Renata da Conceição Silveira** (Doutoranda UFPE, professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos** (Professora da Rede Municipal do Paulista)

**Rosy Karine Pinheiro de Araújo** (Graduanda UFPE, professora Colégio Boa Viagem)

**Sheila Cristina da Silva Barros** (Professora das Redes Municipais de Recife e Jaboatão dos Guararapes)

**Simone da Silva Costa** (Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes)

**Telma Ferraz Leal** (Professora UFPE)

**TELMA FERRAZ LEAL**  
**ANA CLAUDIA R. GONÇALVES PESSOA**  
(COORDENADORAS)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



**Atena**  
Editora  
Ano 2023