

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 Cremona

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-Não-Derivativos 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^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª 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^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
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: https://doi.org/10.22533/at.ed.130230201</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>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
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? Demonstram 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

AGRUPAMENTOS EM SALA DE AULA: COMO E PARA QUÊ?

Data de aceite: 27/09/2022

Telma Ferraz Leal

Maria Daniela da Silva

1 | INTRODUÇÃO

Como lidar com a heterogeneidade em sala de aula, de modo a garantir aprendizagem a todos os alunos?

Não parece fácil para muitos professores desenvolver o ensino de modo que todos se apropriem dos conhecimentos e habilidades pretendidos. As heterogeneidades de níveis de conhecimento, assim como as diversidades sociais e as diferenças individuais, dentre outros aspectos, parecem, para muitos docentes, inviabilizar que seus objetivos sejam alcançados. No entanto, muitos outros profissionais lidam com tal fenômeno, criando estratégias diversificadas que favorecem diferentes aprendizagens em uma mesma turma simultaneamente. Esses profissionais, dentre outras estratégias, organizam planejamentos em que os estudantes são agrupados de diferentes modos, dependendo dos objetivos de aprendizagem e tipos de necessidades diagnosticados.

Neste estudo, buscamos mapear os diferentes modos como nove professoras de

cinco escolas públicas agrupam os estudantes em processo de alfabetização, refletindo sobre as potencialidades e limites das situações propostas. Em uma segunda parte, faremos uma análise mais aprofundada das situações didáticas de três professoras da escola em que as docentes apresentaram maior variação de tipos de agrupamentos das crianças.

Para melhor contextualizar as análises, buscamos inicialmente travar alguns diálogos com estudos anteriores em que tal tipo de estratégia foi identificado.

2 | O AGRUPAMENTO EM SALA DE AULA

A ideia de agrupamento de estudantes não é nova e está na origem da organização escolar em séries. De modo geral, os estudantes são agrupados em salas de aula em função das idades e das etapas escolares já percorridas, assim como dos níveis de conhecimento. Tradicionalmente, essa composição foi pensada rompendo com as práticas de ensino domésticas presentes no período da colônia até o século XIX. Conforme Pessoa (2019), em relação aos métodos utilizados nas casas e fazendas onde ocorria o ensino domiciliar, destacava-se o ensino de natureza individual, em que, “[...] mesmo que os alunos tivessem diferenças de níveis de conhecimentos ou idade, o professor

ensinava individualmente a cada um” (p. 29). Em muitos casos, crianças de diferentes idades e níveis de conhecimento ficavam presentes em um mesmo espaço físico, mas recebiam informações e atividades diferenciadas.

Hoje, essas práticas se assemelham às turmas multisseriadas do campo, em que crianças e adolescentes de diferentes etapas escolares compõem uma turma, e a professora desenvolve estratégias para fazer atendimentos diferenciados para que possam progredir em suas escolaridades. A diferença, nesse caso, é que a instituição responsável é a escola, e não a família; os estudantes são de diferentes grupos familiares; são matriculados em diferentes etapas escolares; e são atendidos em função dessas matrículas. A organização dos estudantes em regime de série foi a opção de agrupamento das turmas que perdurou até hoje, o qual tem em sua base a tentativa de homogeneização dos estudantes, ou seja, o agrupamento dos estudantes por idade e nível de conhecimento. A reprovação seria o instrumento para a manutenção dessa lógica, já que os que não demonstram o domínio de conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade cursada são reprovados, para, no ano seguinte, ficarem junto com os que teriam que aprender aqueles mesmos conhecimentos.

A organização pelo regime de seriação, inicialmente, dada a falta de acesso de estudantes de níveis socioeconômicos baixos e pertencentes a grupos sociais excluídos socialmente, assim como a naturalização da reprovação dos estudantes que não atendiam às expectativas, possibilitava maior homogeneização dos estudantes, considerando-se alguns conhecimentos escolares privilegiados.

Com a universalização da Educação Básica e o discurso crescente de desnaturalização da reprovação escolar, maior diversidade passou a compor as escolas públicas. A entrada de alunos oriundos de diferentes grupos sociais e com diferentes pertencimentos culturais na escola tornou as turmas cada vez mais heterogêneas, o que provocou muitas reações negativas de educadores e famílias que compunham os setores mais ricos da sociedade. Essa universalização, no entanto, tal como discutido por Ferraro e Machado (2002), não ocorreu de maneira uniforme em todos os lugares do Brasil. As regiões Norte e Nordeste, por exemplo, concentravam a maior parte de excluídos (alunos fora da escola) e de níveis socioeconômicos mais baixos.

Picarrelli (2013) refere-se a esse aspecto ao analisar documentos oficiais. Argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, fundamentada na Constituição Federal de 1888, contribuiu para a universalização do ensino. Contudo, essa universalização evidenciou a heterogeneidade dos alunos, trazendo um grande desafio para a escola: “promover a aprendizagem individual em turmas heterogêneas” (p.63). A autora defende que, para que a heterogeneidade não seja motivo de dificuldade nas

diferentes turmas da Educação Básica, “há que se reconhecê-la e repensar as estratégias e metodologias didáticas possíveis e eficazes de aprendizagem em turmas heterogêneas” (p.41).

O objetivo da pesquisa realizada por Picarelli (2013) foi verificar as concepções e práticas pedagógicas que favorecem o ensino e a aprendizagem, considerando-se a diversidade cognitiva dos alunos em turmas heterogêneas do Ensino Fundamental. Foram realizadas análises bibliográficas e de documentos oficiais, entrevistas com profissionais da equipe gestora / pedagógica de uma escola (Diretor, Vice-diretor, Coordenadora) e observações em turmas do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Nas entrevistas, todos os sujeitos responderam que, para atender às diferentes necessidades dos alunos, são realizados planejamentos e atividades de acompanhamento. Quanto a isso, a autora reforça que a visão dos sujeitos em relação à heterogeneidade em sala de aula contempla a diversidade e seus diferentes ritmos de aprendizagem. Também foi observado quais estratégias eram desenvolvidas para atender à heterogeneidade. Segundo os entrevistados, são realizadas avaliações diagnósticas, sondagem com os alunos, assim como atividades de acompanhamento, planejamento e avaliação. Em uma das entrevistas, a professora sinalizou para a relevância dos agrupamentos, como se vê no excerto abaixo:

Tem que procurar algumas estratégias, só o conhecimento do livro não é interessante, não. A gente tem que dialogar bastante com a criança, tem que procurar fazer os agrupamentos produtivos. Não pode se sentar por sentar, tem que fazer os agrupamentos produtivos, trazer atividades diferentes para auxiliar os alunos.

(Entrevista, aula 4)

Foi verificado que as docentes variaram as estratégias de agrupamentos: individual, em dupla e em grupo. Segundo Picarelli (2013), nas aulas observadas, cada grupo era formado de acordo com os níveis de escrita. O aluno que já tinha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabético era orientado para ajudar o outro.

Em síntese, a autora concluiu que a heterogeneidade presente nas salas de aulas representa um desafio para toda a equipe pedagógica e que há necessidade de se pensar diferentes estratégias para atender a todos os alunos. Uma das estratégias para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos em sala de aula, tal como apontado por Sá (2015),

é agrupar os estudantes para atender às necessidades específicas de cada grupo.

Considerando tal questão, neste capítulo, objetivamos entender como em uma mesma turma, seja ela organizada por série ou seja multisseriada, são realizados os agrupamentos para realização de atividades diversas. Para tal, dialogamos com pesquisadores que se dedicaram a analisar estratégias diversas, remetendo ao tema em debate, agrupamentos em sala de aula, como Guimarães (2013), que buscou identificar as representações dos professores sobre a heterogeneidade de sua própria sala de aula, considerando as dimensões dos sentimentos e propostas de ações para lidar com a classe. A pesquisa foi desenvolvida com 31 professores de anos iniciais de três escolas públicas de São Paulo.

Para atender os objetivos da investigação, os dados foram coletados por meio de duas entrevistas estruturadas. A primeira buscou identificar a percepção do professor em relação à heterogeneidade da sua turma. Para a segunda entrevista, a pesquisadora solicitou que as docentes lessem um texto que representava uma situação fictícia envolvendo uma turma heterogênea quanto ao gênero, origem, credo, nível de alfabetização, personalidades e necessidades especiais. Logo após, os professores tiveram que analisar aquela situação sugerindo maneiras de intervenção e falar sobre os sentimentos mobilizados a partir da reflexão realizada.

Ao analisar os dados, Guimarães (2013) propôs que há diferentes maneiras de percepção quanto à heterogeneidade na sala de aula por parte dos professores, sobretudo de dois tipos: (1) heterogeneidade quanto a níveis de conhecimento ou etapas de aprendizagem; (2) heterogeneidade quanto a dificuldades de aprendizagem e modo ou ritmo de aprendizagem. 85% dos professores participantes da pesquisa perceberam seu grupo de alunos como heterogêneo. Para Guimarães (2013), esse reconhecimento é o primeiro passo para o desenvolvimento de ações de inclusão na sala de aula, no entanto, salienta que, apesar de a alfabetização ser objetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao relacionar a heterogeneidade da turma apenas à aprendizagem da escrita, as professoras reduzem tal percepção apenas ao desempenho, não atentando, assim, para a heterogeneidade relacionada às características pessoais ou singularidades.

As análises realizadas por Guimarães (2013) também contemplaram a discussão sobre as formas de trabalho dos docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. Foram identificadas duas respostas que revelaram formas de trabalho dos professores: (1) tentativas de homogeneização; (2) aceitação das diferenças.

A maior parte dos professores (57%) fazia parte do grupo que buscava a homogeneização da turma. Esses docentes concebiam a heterogeneidade como um

problema a ser resolvido, de modo que buscavam um nivelamento da turma. Para tal, estabeleciam um patamar único para todos os estudantes. As atividades eram desenvolvidas de maneira individual ou pela formação de grupos de alunos com dificuldades semelhantes, tendo como meta a homogeneização da sala. Segundo Guimarães (2013), tal dado pode estar relacionado às metas e ações do governo que pressionam os professores nas avaliações.

Por outro lado, outros professores aceitavam as diferenças, ou seja, não consideravam que a heterogeneidade seria um problema e não tinham objetivos únicos para toda turma. Com isso, desenvolviam diferentes estratégias para atender às diferentes necessidades da turma. Ao contrário do grupo que buscava homogeneizar os alunos, as atividades desenvolvidas eram diversificadas e com definição de objetivos de acordo com as necessidades dos alunos. Havia, segundo a autora, “reconhecimento de diferença como fenômeno natural da sala de aula” (p.144).

Também foram identificados os sentimentos dos professores diante das situações de heterogeneidade em sala de aula: preocupação, frustração, ansiedade, impotência, angústia, medo, insegurança, dúvida, desespero, incapacidade, aflição, culpa, nervosismo, desafio, satisfação e desejo. Houve prevalência do sentimento de preocupação. Segundo Guimarães (2013), a preocupação dos professores estava relacionada à necessidade de atender às diferenças dos grupos de alunos: “Hoje essas coisas são preocupantes a todos nós que estamos no ensino, querendo fazer, mas sempre há barreiras” (GUIMARÃES, 2013, p. 158).

Enfim, Guimarães (2013) constatou que havia diferentes ações para lidar com a heterogeneidade no caso das docentes que aceitavam como natural a existência da heterogeneidade em sala de aula: sondagens, agrupamentos, atividades diferenciadas, pedido de ajuda à coordenação e aos colegas.

Outro estudo que focou nas estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos foi realizado por Sá (2015), que realizou uma pesquisa com o objetivo de identificar as estratégias de diversificação das 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 um estudo de caso com uma professora em uma turma multisseriada, em escola pública de Pernambuco. Para alcançar tais objetivos, foram realizadas 12 observações de aula, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas ao final das aulas observadas. Além disso, foi realizada uma diagnose de escrita de palavras com os alunos, que evidenciou a heterogeneidade de níveis de conhecimento na escrita presente na turma.

A autora constatou que houve diversificação das estratégias de atividades envolvendo quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa (análise linguística, especificamente apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA; leitura de textos; produção de textos escritos; e oralidade). Dentre esses eixos, houve predominância de atividades voltadas para a apropriação do SEA, leitura e baixa atenção ao eixo produção de texto. Os agrupamentos para a realização das diferentes atividades atendiam ao critério dos níveis de aprendizagem dos alunos sobre o SEA.

Para desenvolver as atividades nos diferentes momentos da aula, havia também diversificação dos agrupamentos dos estudantes a partir dos níveis de conhecimentos. De modo geral, a docente organizava as atividades para dois grandes grupos: alfabéticos e não alfabéticos. As crianças não alfabéticas tiveram poucas oportunidades de refletir e experimentar a escrita autonomamente. Nesse caso, Sá (2015) chama a atenção para o fato de que, embora a professora tenha demonstrado atenção ao tratamento da heterogeneidade da turma, os agrupamentos só foram formados por crianças de níveis aproximados do SEA, o que pode indicar que o critério da homogeneização estava implícito na realização das atividades. Para além disso, a autora também ressalta pontos positivos visualizados na prática da docente em relação à organização dos agrupamentos, como fica claro no seguinte trecho:

Entendemos que a variação dos agrupamentos com diversificação dos níveis de aprendizagem é um elemento importante do ensino voltado ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos. Embora a professora não organizasse suas práticas a partir dessa perspectiva, ela demonstrou ter incorporado outros saberes que consideramos relevantes, como a estratégia de diversificação de atividades, por exemplo, para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens no processo de alfabetização (p. 102).

Sá (2015) enfatiza que, ao separar as crianças por níveis de aprendizagem do SEA, a docente tinha mais tempo para dirigir sua atenção no acompanhamento das tarefas dos alunos não alfabéticos. Em atividades envolvendo jogos, por exemplo, as crianças alfabéticas jogavam com autonomia; por outro lado, a atividade restringia-se ao que estava proposto pelas regras do jogo, não havendo problematizações desencadeadas pela professora. O contrário ocorria no acompanhamento das crianças não alfabéticas, em que havia um acompanhamento cuidadoso da professora, tanto coletivo quanto individual, no interior de cada grupo.

Durante as atividades, a professora também agrupou os alunos em duplas seguindo a mesma regra: níveis de escrita. Para Sá (2015), a alternância de atividades coletivas diferenciadas e em pequenos grupos favoreceu a organização didática no sentido de atendimento das heterogeneidades de aprendizagens. Contudo, assim como nas atividades

coletivas ou de jogos, se os agrupamentos fossem formados com alunos em diferentes níveis de escrita, teriam favorecido a interação entre as crianças na aprendizagem do SEA. Segundo Leal (2005),

as crianças, em grupos, podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças que já têm repertório razoáveis de consoantes, e estão começando a utilizar algumas delas, e outras crianças que estão utilizando vogais mais frequentemente, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir onde colocar as letras (p.97).

Além de evidenciar a importância dos diferentes modos de agrupamento durante as atividades, Leal (2005) chama a atenção para o fato de que, ao organizar o trabalho pedagógico, o professor não pode pensar apenas nos conhecimentos que cada aluno tem sobre o SEA. Para além disso, o docente precisa pensar nos diferentes objetivos que pretende alcançar “naquele dia da aula” (p. 107).

Assim, apesar de Sá (2015) ter encontrado princípios de homogeneidade na prática da docente observada, é importante evidenciar que ela conseguiu diversificar tanto as estratégias de atividades quanto os modos de agrupamentos dos estudantes. Vale salientar que, mesmo diante da complexidade da alfabetização em turmas multisseriadas, a docente também conseguiu acompanhar os alunos e mediar grande parte das atividades, tentando atender às necessidades de aprendizagens.

Outro estudo que abordou as estratégias para realizar atividades considerando a heterogeneidade de níveis de conhecimento foi realizado por Silveira (2013), que buscou identificar as estratégias didáticas e os conhecimentos/habilidades enfocados para o ensino da produção de textos escritos em turmas heterogêneas quanto ao domínio do sistema de escrita, e as estratégias de mediação adotadas com as crianças não alfabéticas nas aulas de produção de textos escritos. Para alcançar tais objetivos, foi realizado um estudo de caso com duas professoras da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, observação de dez aulas de cada docente e entrevistas ao final de cada aula. O estudo foi desenvolvido em duas turmas 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Jaboatão – PE. A autora justificou a relevância da pesquisa explicitando que muitos alunos chegam ao final do Ciclo de Alfabetização sem terem se apropriado do SEA, de modo que a heterogeneidade quanto à aprendizagem do sistema de escrita alfabética representa um desafio para as professoras.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as duas docentes observadas variaram as estratégias e desenvolveram atividades diversificadas para o ensino da produção de textos escritos.

A Docente 1, por exemplo, diversificou os agrupamentos, promovendo situações

de aprendizagem em que havia um ensino centrado na interação em pares e em grupo, contribuindo para que as crianças não alfabéticas participassem das atividades e aprendessem sobre diferentes dimensões da produção de textos.

Também foram identificadas situações de produção coletiva, que, segundo Guerra (2009), favorecem aprendizagens de diferentes tipos (construir bases de orientação para a construção textual, elaborar plano textual, realizar planejamento local dos textos durante a escrita, realizar revisão em processo, monitorar as ações com vistas a atender às finalidades e destinatários previstos nas situações, desenvolver ações de coordenação entre geração de conteúdo e textualização). Guerra (2009) defende que, enquanto algumas crianças podem estar se apropriando de conhecimentos sobre o gênero a ser escrito, outras podem estar se apropriando de estratégias de elaboração do plano textual ou mesmo aprendendo a construir representações sobre a situação de interação que gerou a necessidade de escrita do texto, ou seja, diferentes aprendizagens podem ocorrer em resposta às diferentes necessidades das crianças. Silveira (2013), seguindo os mesmos pressupostos de Guerra (2009), afirma que “[...] a produção coletiva, por meio da interação entre as crianças e a professora e entre elas e os interlocutores de seu texto, é fundamental para a inserção desses alunos que ainda não constroem textos com autonomia (SILVEIRA, 2013, p. 131)”. Tal perspectiva também é defendida por Girão (2011), ao afirmar que a “escrita coletiva de textos é uma atividade que tem como característica a ampla possibilidade de interação” (p.39). Desse modo, ao lançar mão da produção desse tipo de atividade, os professores têm a oportunidade de ensinar diversas estratégias de coordenação entre a elaboração oral e a produção escrita de um texto. De acordo com Melo e Silva,

os professores concordam que a interação contribui para que os alunos possam tomar consciência do ponto de vista dos demais, para que aprendam a negociar; também admitem que, assim, os alunos estabelecem uma série de laços inter-relacionados que conduzem a uma verdadeira construção conjunta: exploram, propõem, retificam, integram aquilo que diz o colega, regulam suas ações, apresentam argumentos [...] (MELO E SILVA, 2007, p. 91).

Além das produções escritas coletivas, das dez aulas observadas por Silveira (2013), a Docente 1 realizou quatro atividades de produção de textos escritos em duplas. As duplas foram formadas por crianças de diferentes níveis de conhecimento, conforme o seguinte comando da docente:

D – Joelma, é pra ajudar Luzia, não é pra conversar não! Você não sabe escrever ainda direito, mas aí você fala para ela e ela vai escrever. As duas têm que, junto, fazer as regras e fazer o texto.

(Aula 3)

Nessa aula, os alunos tiveram que escrever um texto instrucional. Após escolher uma brincadeira, as crianças teriam que escrever as instruções de como jogá-la. Silveira (2013) destaca que essa atividade possibilitou a interação entre as crianças e a participação das que não dominavam o SEA. Em alguns momentos, as crianças não alfabéticas conseguiam soletrar algumas letras que compunham palavras do texto para as que estavam alfabéticas, e mostravam-se empolgadas.

Em uma das aulas da Docente 1, foi realizada uma atividade avaliativa de produção escrita individual. Diferentemente das propostas de produção coletiva e em pares, os alunos não alfabéticos não conseguiram participar da atividade. Nessa aula, ficaram à margem do que estava sendo vivenciado pelo restante da turma.

Em relação à Docente 2, dentre as quatro aulas de produção de textos escritos, apenas em uma delas a produção foi coletiva, tendo a docente como escriba. A professora realizou também atividades em grupos e individuais, mas as estratégias de agrupamento utilizadas por ela não possibilitaram a participação dos alunos não alfabéticos.

De modo geral, a pesquisadora evidencia que nas duas turmas os alunos não alfabéticos só conseguiram participar ativamente das atividades que foram realizadas coletivamente ou em duplas. Esse dado evidencia a relevância dos agrupamentos em sala de aula, ao possibilitar que o docente não precise esperar que todos os alunos estejam alfabéticos para que tal ensino ocorra de modo sistemático. Silva e Melo (2006), ao discutirem sobre a importância dos modos de agrupamentos para o ensino da produção de textos escritos na escola, confirmam que o trabalho em grupo pode ser uma opção proveitosa. Segundo as autoras,

o trabalho em colaboração é muito produtivo para a aprendizagem dos alunos, sobretudo as duplas ou os pequenos grupos têm se revelado uma boa opção, se os critérios de agrupamento forem adequados. Esse tipo de agrupamento possibilita que os alunos socializem seus conhecimentos, permitindo-lhes confrontar e compartilhar suas hipóteses, trocar informações, aprender diferentes procedimentos, defrontar-se com problemas sobre os quais não haviam pensado antes (p.88).

Os estudos citados apontam para o fato de as estratégias de variação dos agrupamentos em sala de aula serem favorecedoras do atendimento à heterogeneidade das turmas. Nesse sentido, neste capítulo, como foi anunciado, buscamos mapear os

diferentes modos como nove professores de cinco escolas públicas agrupam os estudantes em processo de alfabetização, refletindo sobre as potencialidades e limites das situações propostas para atender à diversidade de necessidades de aprendizagem, considerando a heterogeneidade dos alunos quanto aos conhecimentos sobre leitura e escrita.

3 | METODOLOGIA

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa, com apoio de análises quantitativas. Os estudos qualitativos podem ser desenvolvidos em diferentes contextos e caracterizam-se pela descrição detalhada do objeto de estudo e pela tentativa de compreendê-lo a partir do seu contexto natural (BODGAN e BLIKEN, 1994, p.16).

A pesquisa foi desenvolvida em cinco escolas públicas de três municípios pernambucanos – Jaboatão dos Guararapes, Amaraji e Lagoa dos Gatos, com o objetivo de mapear como dez docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos) e de turmas multisseriadas agrupam os estudantes em processo de alfabetização. As docentes foram selecionadas a partir da escolha de escolas públicas da cidade e do campo, em Pernambuco, considerando-se a viabilidade de acesso e aceitação das instituições. No Quadro 1, a seguir, apresentamos informações sobre as docentes participantes da pesquisa:

PROFESSORA	MUNICÍPIO	ESCOLA	ANO / MODALIDADE	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º	34	Graduação em Pedagogia	Não informado
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º	53	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º	53	Graduação em Pedagogia	8 anos
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º	31	Graduação em Pedagogia / Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas	7 anos
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º	53	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos

P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º	39	Magistério/ Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	16 anos
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º	47	Graduação em Pedagogia	33 anos
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada	42	Graduação em Pedagogia / Especialização em gestão e organização escolar	21anos
P9	Amaraji	E	Turma Multisseriada	37	Graduação em Pedagogia / Especialização em Psicopedagogia	17 anos

Quadro 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa

Considerando os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário lançarmos mão de dois procedimentos de produção dos dados: a entrevista e a observação participante. No primeiro contato, foi informado que alguns professores seriam escolhidos para participar da etapa de observação. Só foram entrevistados os que demonstraram aceitação de participação na fase seguinte, caso fossem escolhidos.

A opção por adotar o procedimento de entrevista foi decorrente da necessidade de utilizar um instrumento que possibilitasse ao pesquisador explorar as respostas dos entrevistados, buscando-se um aprofundamento de interpretação. Foram, assim, utilizadas entrevistas semiestruturadas, as quais, conforme Ludke e André (2020, p. 40), são realizadas a partir de um roteiro previamente estabelecido. Essa fase foi de fundamental importância para colher informações sobre o modo como as docentes agrupavam os estudantes.

Com base nos objetivos da pesquisa, foram realizadas as seguintes perguntas às docentes:

1. Como você organiza a rotina diária da sua turma?
2. Que fatores dificultam o seu trabalho em sala de aula?
3. Você trabalha com todos os alunos juntos ou você os separa? Em que momento isso acontece?
4. Você considera a sua turma heterogênea? Se sim, por que você acha?
5. Para você, o que é heterogeneidade? Como ela se expressa na alfabetização?
6. Você acha que a heterogeneidade influencia na alfabetização? De que forma?

Também foram realizadas dez observações de aulas de cada docente. Para Pinheiro (2010), esse procedimento permite maior aproximação do objeto estudado. Assim, as observações foram realizadas de modo estruturado.

Para o registro das observações, além da filmagem, foi utilizado um caderno de campo, para anotação de várias informações, tais como: horário de início de cada atividade, descrição das atividades realizadas e dos modos como os estudantes estavam agrupados, impressões do observador. As atividades e registros no quadro foram fotografadas.

As aulas foram gravadas e transcritas, para, em conjunto com as anotações no caderno de campo, comporem os relatórios de aula. A partir daí, os dados foram explorados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), nas seguintes etapas:

1. Transcrição de todas as gravações de aulas e elaboração dos relatórios de todas as aulas, contendo as anotações do caderno de campo e as transcrições das aulas.
2. Pré-análise: Leitura flutuante dos relatórios de aula para a formulação das hipóteses e construção das categorias. Nesta fase foram lidos os relatórios de duas professoras.
3. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas novas categorias e modificação de categorias criadas na fase 1. A cada modificação, os relatórios já lidos foram lidos novamente.
4. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

4 | RESULTADOS

Para a análise dos dados desta pesquisa, recorreremos às reflexões oriundas de estudo anterior em que fizemos uma discussão geral sobre diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, tendo agrupado os dados em quatro tipos de estratégias: (1) avaliação e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes; (2) mediação e atitudes dos professores; (3) planejamento e diversificação das atividades; (4) agrupamentos dos estudantes. Neste artigo, buscamos refletir sobre o quarto tipo de estratégia, conforme anunciado anteriormente. Desse modo, buscamos mapear as estratégias de agrupamento que nove professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental utilizavam para lidar com a heterogeneidade dos estudantes quanto aos níveis de conhecimento.

Um primeiro dado é quanto aos tipos de agrupamentos identificados. Neste caso, foram consideradas apenas as estratégias de agrupamento que possibilitaram que todas as crianças participassem das atividades, ou seja, não foram computadas as situações individuais ou em grande grupo, em que as crianças com níveis mais iniciais de conhecimentos sobre o SEA não conseguiram participar por inadequação da situação. A Tabela 1 evidencia que nas 90 aulas observadas foram encontradas 60 atividades cuja forma de agrupamento possibilitou a participação das crianças que estavam em níveis de conhecimento sobre o SEA ainda incipientes.

Estratégias de agrupamentos dos estudantes	P1 (1º)	P2 (2º)	P3 (3º)	P4 (1º)	P5 (2º)	P6 (3º)	P7 (3º)	P8 (Multisseriada)	P9 (Multisseriada)	Total
Atividades em grande grupo	5	--	--	5	6	4	--	5	--	25
Atividades em duplas ou grupos	4	2	1	1	2	3	--	2	4	19
Atividades individuais.	2	--	--	2	1	2	--	4	5	16
Atividades individuais para parte da turma e em duplas para outra parte.	--	--	1	1	--	--	3	--	--	05
Total	11	2	2	9	9	9	3	11	9	60

Tabela 1: tipos de agrupamentos nas aulas

Em muitas situações categorizadas como tendo possibilitado a participação das crianças com níveis mais incipientes de compreensão do SEA, tais participações eram ainda pouco favorecedoras de aprendizagens. Além disso, os dados evidenciaram que uma das professoras não realizou nenhuma atividade que favoreceu tal participação, ao passo que as professoras 1 e 8 desenvolveram variadas atividades com esse perfil. Há, portanto grande diferenciação entre as docentes. A Tabela 1 também evidenciou que a maior parte das atividades vivenciadas foi em grande grupo (25) e em duplas ou grupos (19). As individuais totalizaram 16.

Os dados sinalizam que houve diversidade de tipos de agrupamentos entre as professoras P1, P4, P5, P6 e P8. As demais docentes não variavam suficientemente os modos de agrupar os estudantes.

Como foi exposto na Tabela 1, três professoras (P2, P3 e P7) vivenciaram apenas

duas ou três situações que favoreceram a participação de crianças com níveis de conhecimento menos elaborados que o restante da turma. Por outro lado, duas professoras (1 e 8) desenvolveram maior quantidade de atividades com esse perfil, variando os modos de agrupamento. A análise por escola mostra que na escola B houve maior variação, ao serem analisados os dados das três professoras. Por esse motivo, optou-se, neste artigo, por focar as análises qualitativas nas situações didáticas das três professoras da referida escola: P4, P5 e P6. Para melhor exposição dos dados, serão expostas as análises por tipo de agrupamento.

4.1 Atividades em grande grupo

A análise da Tabela 1, já exposta, mostra que na maior parte das atividades realizadas, a turma estava coletivamente vivenciando as situações. Como dito anteriormente, foram identificadas 25 situações em que, mesmo em grande grupo, as condições de participação de crianças com diferentes níveis de conhecimento eram favoráveis às aprendizagens pretendidas. Dentre essas 25, a professora 4 realizou cinco atividades em grande grupo, a docente 5 vivenciou seis atividades com sua turma nesse mesmo formato, e a professora 6 realizou 4 propostas didáticas. Para ilustrar tais situações, serão descritas três dessas atividades.

O primeiro exemplo selecionado foi coletado nos dados da professora 4 (P4), do primeiro ano do Ensino Fundamental. A professora estava desenvolvendo um projeto com o gênero textual bilhete. Era dia do Halloween. Ela leu o livro *A bruxa Catuxa* e estabeleceu uma conversa sobre a história, na qual as crianças construía os sentidos do texto. Em seguida, propôs uma atividade de produção coletiva de um bilhete para a bruxa Catuxa. A professora assumiu a função de escriba.

P: Eu vou fazer o seguinte: a bruxa Catuxa e eu, a gente é amiga assim, ó, de muito tempo. Só eu vou mandar um bilhete pra ela. Eu fiquei sabendo que ela tem um vestido muito bonito e eu tô querendo esse vestido emprestado pra festa de Halloween, que é quando?

C: hoje.

P: É hoje. Então eu vou fazer, olha... Olha pra cá! Olha só como eu vou fazer o bilhete.

(Uma criança disse: primeiro começa com...)

P: com?

C: Com o nome de quem vai receber.

P: E quem vai receber?

Crianças: A bruxa Catuxa.

P: a bruxa Catuxa. Eu vou começar assim, olha: querida bruxa Catuxa. Aí olha, depois que eu faço o nome, eu faço o quê?

C: A vírgula.

P: É a vírgula. Muito bem! E vou colocar o espaço que eu chamo de?

C: Parágrafo.

P: Parágrafo. Aí eu vou colocar assim: gostaria de lhe pedir emprestado aquele lindo vestido roxo para a festa do Halloween, que será no Luiz Gonzaga. Beijos no coração! Beijos no coração é uma mensagem de quê?

C: Despedida.

O trecho transcrito do momento da produção coletiva evidenciou que a professora realizou algumas perguntas no início da construção, mas depois propôs o que seria inserido no corpo do texto, sem que as crianças pudessem dar sugestões. Desse modo, não favoreceu aprendizagens acerca de como transformar o conteúdo do texto em sequência linguística. Apesar dessa lacuna, durante a escrita, a docente sempre indagava os alunos sobre as letras a serem utilizadas na escrita das palavras.

O exemplo dado constou inicialmente de uma atividade de leitura pela professora, que favorecia aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos, escuta atenta, além de contribuir para a formação de leitores de textos literários para toda a turma, independente dos conhecimentos sobre o sistema notacional, considerando que as crianças desenvolvem diferentes habilidades de leitura a depender das capacidades já consolidadas. No entanto, em relação ao eixo de produção de textos, o exemplo evidencia que a atitude mais diretiva da professora diminuiu as possibilidades de aprendizagem das crianças. Desse modo, as crianças tiveram maior participação no momento de conversa sobre o texto do que durante a produção do texto. A situação propiciaria melhores condições se o diálogo com as crianças fosse mais efetivo, pois assim poderiam aprender mais sobre como produzir textos, sobretudo sobre aspectos relativos à textualidade.

Na atividade, foi delimitado um gênero (bilhete), uma finalidade (pedir um vestido emprestado), um destinatário (a bruxa Catuxa). No entanto, era uma situação imaginária, que não indicava leitores externos para o texto. Como discutido por Leal e Morais (2006), as situações em que não há destinatários para o texto, que de fato leiam o que se escreveu, tendem a não favorecer o desenvolvimento de estratégias de escrita pelas crianças. Segundo os autores, tais situações não favorecem o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar dos leitores e calcular quais informações são importantes e quais são os melhores recursos linguísticos. Outro aspecto é que a mediação da professora não favorecia muitas reflexões, pois ela exercia uma atitude muito diretiva, que não favorecia que as crianças propusessem o que seria dito e nem os modos de dizer. Consequentemente, não havia muito favorecimento de aprendizagens sobre produção de textos ou mesmo sobre o sistema notacional.

Escolhemos, para o segundo exemplo, outra aula em que o gênero bilhete foi trabalhado. A docente 5 (P5), do segundo ano do Ensino Fundamental, após ter explicado as características do gênero, propôs a escrita coletiva de um bilhete para o estagiário da turma. Neste caso, havia um destinatário previsto e as crianças decidiram o que precisavam dizer para ele, provocando a necessidade de planejar estratégias e o que deveria ser dito no texto.

No exemplo da professora 6 (P6), do terceiro ano do Ensino Fundamental, houve a divisão da turma em grupos e distribuição de diferentes textos literários para serem lidos pelas crianças. Após a leitura, os alunos deveriam produzir um reconto. Em aula posterior, em que foi realizada a observação, a professora pegou quatro produções e escreveu no quadro tal qual as crianças fizeram e corrigiu coletivamente, como mostra o exemplo a seguir:

Texto da criança:

Era uma vez um lobo mau.

Era uma vez um lobo mau. pegava criancinha pra fazer mingau durante o dia não tinha gonpania jegando a noite so o lobo paracia se estava claro o lobo si escondia si estava escuro o lobo ruivava o muro que jeiro vetindo nem ele a quantava sovicoou jeiroso com o panho.

Trecho da mediação da professora:

P: Vamos lá iniciando a primeira linha. E aí, tem alguma coisa na primeira linha?

Crianças: letra maiúscula.

P: ela começou com letra maiúscula?

Crianças: Sim!

P: Separou todas as palavras?

Crianças: Sim!

P: Usou parágrafo?

C: Não! Era uma vez um lobo mau... aqui, ela poderia ter continuado... pegava criancinha pra fazer mingau.

P: E ao invés de ter um ponto poderia ter o quê?

C: Vírgula.

P: Poderia ter uma vírgula, não é? Mas poderia também ter uma palavrinha, que palavrinha poderia combinar aí? Lembra que a gente pode usar ela pra juntar as frases?

P: Durante o dia não tinha companhia...

Crianças: o G.

Professora: Eu troco o G pelo quê?

Crianças: C.

P: Pelo C e aqui não fica companhia, aqui olha, coloca o NH. E aqui, chegando? Aqui tem como?

Crianças: Jegando.

P: Jegando.

P: Como é que faço?

C: CH.

P: Qual a letra que eu troco por CH? Qual é a letra que eu vou trocar aí? Qual é a letra que eu vou tirar pra colocar CH? As crianças deram vários palpites, mas uma disse que era o J.

P: O J. E eu vou tirar o J e colocar aqui quem?

C: O CH.

P: O CH. Vai ficar chegando. "A noite só o lobo paracia"... faltou alguma coisa aí?

C: O A.

P: O A, faltou a letrinha A aí, não é? Aparecia. E tem uma coisinha aí faltando, vou dizer qual é a palavrinha. Nessa palavrinha SÓ falta o quê?

C: Acento.

P: O acento, não é? Vou escrever aqui tá certo?

Versão modificada do texto:

Era uma vez um lobo mau

Era uma vez um lobo mau que pegava criancinhas pra fazer mingau. Durante o dia não tinha companhia, chegando à noite só o lobo aparecia. Se estava claro o lobo se escondia, se estava escuro o lobo aparecia. O lobo tinha um cheiro fedido que só ele aguentava só fico cheiroso com um banho.

A atividade foi realizada em três etapas. A primeira, leitura de textos literários, favoreceu a participação de todas as crianças, pois foi realizada em grupos. Em todos os grupos havia crianças que já dominavam o sistema notacional e, portanto, pessoas que podiam oralizar o texto. Desse modo, todos tiveram a oportunidade de ter acesso ao texto e desenvolverem habilidades importantes de leitura. No momento da escrita do reconto, também em grupo, diferentes aspectos relativos ao eixo de ensino de produção de textos foram contemplados e crianças com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita puderam participar e aprender. Diferentes tipos de aprendizagens puderam ocorrer, em decorrência da opção pela atividade em grupos.

Na terceira etapa, que foi em grande grupo, e, portanto, foco de reflexão deste tópico do artigo, as crianças puderam refletir sobre diferentes dimensões dos textos, por meio da revisão coletiva. Tal tipo de condução é necessária quando se pretende ensinar os estudantes a produzir textos, tendo como norte o pressuposto de que, como afirma Guerra (2009),

a produção de textos é uma atividade complexa, pois no momento da produção são mobilizadas diversas capacidades de coordenação e integração de vários conhecimentos. Tais conhecimentos são utilizados no momento do planejamento mais global do texto, ou seja, na escolha das ideias, na ordenação dessas ideias, e, posteriormente, nas decisões sobre se há necessidade de modificar uma frase ou um parágrafo já escrito. Esses saberes e representações também são mobilizados no planejamento mais local do texto. Assim, as decisões relativas ao como organizar o texto ocorrem desde o momento mais inicial da escrita e continuam a ocorrer durante toda a atividade. (GUERRA, 2009, p. 32)

Diferentes aspectos textuais foram contemplados, como pontuação, paragrafação, ortografia. No entanto, não houve reflexão sobre o conteúdo do texto. Tal tipo de condução pode sinalizar para as crianças que a revisão textual tem como propósito apenas a correção linguística. Tal ressalva parte de uma concepção oriunda da perspectiva de Bakhtin (1997) de que “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. É a inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre eles que imprime o caráter no texto” (p. 330). Ao desconsiderar a discussão sobre o conteúdo do texto, reduz-se a relevância de ter o projeto como fator central para a execução das ações de enunciar e registrar o texto.

4.2 Atividades individuais

As atividades individuais, apesar de muito frequentes em sala de aula, geralmente dificultam a participação autônoma e aprendizagens de crianças que estejam em níveis de conhecimento menos elaborados, pois dificultam as trocas de saberes, que são

muito produtivas no processo de aprendizagem. Tais atividades, para serem produtivas, demandam, na maior parte das vezes, mediação individualizada dos professores de modo mais intenso.

Silveira (2013), em pesquisa que investigou as estratégias de professoras para realizar atividades de produção de textos, analisou muitas situações de exclusão de crianças que não dominavam o sistema notacional, sobretudo em situações de produção individual. Na investigação, a pesquisadora filmou aulas em que duas professoras realizaram atividades de produção de textos e gravou os diálogos que ocorreram entre as crianças, por meio da distribuição de gravadores nas bancas no caso das atividades em grupos. Ela identificou que, nas situações em duplas e grupos, as ações envolvidas na atividade de produção de textos – gerar conteúdo, transformá-lo em sequências linguísticas, registrar o texto, realizando planejamento e revisão em processo – eram compartilhadas entre as crianças, garantindo que as crianças não alfabéticas se envolvessem de modo mais efetivo. Nas situações individuais, na maior parte das vezes, as crianças não alfabéticas faziam registros aleatórios, sem reflexão, apenas para realizar a entrega das atividades. Os diálogos entre as crianças revelaram sentimentos de angústia em vários momentos. A mediação individualizada pelas professoras em muitas aulas não foi suficiente para garantir a participação das crianças, não gerando aprendizagens.

Esse dado resulta de que, como é discutido por Vygotsky (2007), a aprendizagem de conceitos e habilidades complexas ocorre inicialmente em nível intersíquico, passando depois ao nível intrapsíquico. Desse modo, a interação é fundamental para que os conhecimentos sejam mobilizados pelos pares mais experientes e disponibilizados para os menos experientes.

Apesar de ser mais difícil para as crianças com níveis de conhecimento mais incipientes, 16 situações, mesmo individuais, pareceram favorecer aprendizagens para crianças com diferentes níveis de conhecimento, ainda que em muitas delas tal participação fosse incipiente. Dessas 16 situações, duas foram vivenciadas na turma de P4, uma na turma de P5 e duas na turma de P6.

Uma das situações da docente P4 constou da correção coletiva da atividade para casa, que consistiu na escrita individual de um bilhete para um colega da turma. Apesar de a escrita do texto ter sido individual, o fato de ter sido realizada em casa possibilitou que as crianças tivessem ajuda para a escrita. No entanto, é possível que algumas crianças, mesmo com a realização em casa, não tenham tido mediações que favorecessem a realização da tarefa. A situação que ocorreu coletivamente, a correção dos textos, cumpriu o papel de complementar aprendizagens, como está ilustrado a seguir.

Nesse caso Ana Luíza mandou pra quem?

A: Natasha.

P: pra Natasha. Então ela colocou assim, olha: Natasha... Começou aqui não foi? O nome de Natasha minha gente, é S H A, tá certo? Ela fez Natasha. Depois que ela tinha que fazer o nome Natasha ela deveria colocar o que aqui?

A: vírgula.

De igual modo, P5 também realizou atividade individual e correção coletiva, possibilitando a participação de todos. A professora dividiu uma folha de ofício ao meio e distribuiu um pedaço para que cada estudante produzisse seu bilhete. Nessa atividade, a docente incentivou a participação de um estudante que tinha deficiências múltiplas, orientando-o a dizer o que queria no seu bilhete. No caso desse aluno, o escriba foi o estagiário.

No caso de P6, para garantir que todos os alunos participassem, a docente elaborou uma atividade impressa para os alunos com mais dificuldade e uma atividade (cópia do quadro) para os alunos que apresentavam maior autonomia na escrita. Além do auxílio das imagens na atividade xerocada para o grupo 1, a docente também explorou a escrita de algumas palavras, enquanto o segundo grupo leu e identificou informações no texto. Nesse caso, embora a atividade tenha sido individual, houve uma estratégia de diversificação provocada pelas modificações, considerando os níveis de conhecimento das crianças.

4.3 Atividades em duplas ou grupos

Em 19 situações de ensino observadas nas aulas, foram identificadas atividades em duplas ou grupos. Uma atividade vivenciada na turma de P4, duas na turma de P5 e três na turma de P6 eram desse tipo e favoreceram aprendizagens.

Para melhor reflexão sobre esses tipos de agrupamento, foi realizada uma segunda etapa das análises: mapeamento dos critérios utilizados para a formação dos grupos. A Tabela 2 evidencia que em nove situações a formação dos grupos pareceu ser aleatória; em quatro, as crianças foram agrupadas com outras que estavam com o mesmo nível de conhecimento; em cinco atividades, as crianças estavam com níveis aproximados quanto aos conhecimentos sobre o SEA; e em apenas uma situação foi realizada uma atividade que contou com uma criança em cada grupo com conhecimentos mais consolidados sobre o SEA.

Estratégias de agrupamentos dos estudantes	P1 (1°)	P2 (2°)	P3 (3°)	P4 (1°)	P5 (2°)	P6 (3°)	P7 (3°)	P8 (Multisseriada)	P9 (Multisseriada)	Total
Atividades em duplas ou grupos sem identificação do critério de agrupamento	3	--	--	1	--	1	--	1	3	9
Atividades em duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	--	2	1	--	--	--	--	1	1	5
Atividades em dupla ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	1	--	--	--	2	1	--	--	--	4
Atividades em duplas ou grupos com uma criança com maior domínio do conhecimento	--	--	--	--	--	1	--	--	--	1
Total	04	02	01	01	02	03	00	02	04	19

Tabela 2: Critérios de agrupamento das crianças nas atividades em grupos ou duplas

Os dados evidenciam, como foi exposto no diálogo com o estudo de Guimarães (2013), que a tentativa de homogeneização dos estudantes é mais frequente do que a vivência de estratégias que privilegiam os agrupamentos pelo critério de juntar estudantes com diferentes níveis de conhecimento. Tal conclusão pode ser evidenciada pelo fato de que em apenas uma atividade houve formação de grupos em que havia, em cada equipe, uma criança com maior domínio do conhecimento em foco. Os demais grupos eram formados por crianças que tinham o mesmo nível de conhecimento ou níveis aproximados.

Apesar de concordar parcialmente com o que é exposto pela pesquisadora, ressaltamos que, em muitas situações, o agrupamento de estudantes com níveis aproximados de conhecimentos favorece a problematização. Por um lado, é preciso considerar que não há homogeneidade de fato entre os alunos, pois mesmo que as crianças tenham níveis aproximados de compreensão de um dado conhecimento, há sempre especificidades no modo de representar tal conhecimento e diferenças nos modos de tentar resolver as tarefas. Por outro lado, quando há intencionalidade pedagógica em uma situação voltada para uma aprendizagem muito específica, como é o caso das atividades voltadas para o ensino do

Sistema de Escrita Alfabética, a presença de criança que já domina tal conhecimento em um grupo de estudantes que estão precisando compreender o funcionamento desse sistema notacional pode provocar um desnível muito grande, culminando na resolução da tarefa por esse aluno e silenciamento dos que estiverem ainda em fase inicial de apropriação. Desse modo, consideramos que a opção pelo tipo de agrupamento deve ser feita em função do que se pretende ensinar e do como tal objeto é apropriado pelos aprendizes.

Salientamos que os dados evidenciaram que geralmente as duplas ou grupos eram planejados quando a proposta era de ensino do SEA, como foi o caso da aula descrita a seguir, desenvolvida pela professora 4, que distribuiu uma ficha com várias figuras para os alunos. Eles teriam que pintar, recortar, juntar as partes das figuras iguais e formar palavras. Os alunos tiveram liberdade para se agruparem em dupla ou o trio:

P: Vocês podem juntar de dois ou três. Ou dupla, ou trio, tá certo? Não pode ser mais de três não! (Neste momento a professora não interferiu na escolha, deixou as crianças à vontade para formarem suas duplas ou trios). Então, depois que vocês recortarem, vocês irão montar as palavras no caderno, tá certo? Tambor com as figuras iguais. Aí eu tenho aqui... que figura é essa?

C: Tartaruga.

P: E como é que eu escrevo tartaruga, Tiago?

C: T A.

P: T A, vê, mas não é só TA.

C: R.

P: muito bem, Ana, TAR. Arranha um pouquinho a garganta, então eu vou colocar o R. TAR...

A: T A.

P: T A. TAR TA...

A: R U.

P: R U. TAR TA RU...

A: G A.

P: G A. Aí aqui vocês vão encontrar ela dividida tá certo? A palavra tartaruga dividida em sílabas. Vai ter assim ó: TAR TA RU GA e em todas as sílabas vai ter o desenho da tartaruga, entenderam? Vocês irão montar no caderno também!

A atividade era focada no ensino do sistema notacional. Cada peça do jogo tinha o desenho da tartaruga e uma das sílabas. Desse modo, não era possível compor a palavras olhando para o desenho. As crianças precisariam de fato pensar em cada segmento silábico sonoro e identificar o segmento sonoro escrito correspondente. Era uma atividade que exigia das crianças refletir sobre as correspondências grafofônicas, mobilizando conhecimentos sobre as letras e suas representações sonoras. As duplas ou trios poderiam discutir à vontade. Neste caso, para uma criança alfabética a atividade poderia ser muito fácil e

ela poderia responder rapidamente, minimizando a potencialidade de a atividade gerar desafios para as outras crianças. Na atividade, a professora não definiu as duplas e trios, possibilitando que alguns grupos fossem compostos por crianças com níveis aproximados e outros com presença de crianças que dominavam ou não esse conhecimento.

Os agrupamentos em dupla ou grupos para o ensino da leitura e produção de textos também ocorreram nas aulas observadas. Leal e Luz (2000), ao discutirem sobre produção de textos em duplas, evidenciaram que, na interação, ao negociarem diferentes concepções e propostas de como dar continuidade aos textos, aprendizagens variadas ocorriam e os textos produzidos eram melhores do que os que eram escritos individualmente.

Nos dados relativos às aulas observadas, como já foi dito, em apenas uma aula houve de modo intencional a formação de grupos que inseriam crianças com níveis de conhecimento distanciados. Nessa aula, conduzida pela professora 6, a docente levou cinco textos impressos para a aula. Inicialmente, solicitou que cinco alunos que ainda não tinham se apropriado do SEA, mas que já tinham alguns conhecimentos sobre correspondências grafofônicas, tentassem realizar leitura de parte do texto:

P: Você que receber o texto vai ter que ler o texto, tenta ler uma palavra duas, três, enfim, tenta ler o que você consegue ler.

Desse modo, ela desafiou as crianças a mobilizarem conhecimentos para resolver o problema. No entanto, tal tipo de proposta pode ser constrangedora para as crianças, pois demandava uma exposição em público de um desafio muito alto para elas. Após essa primeira etapa da atividade, P6 pediu que cada criança escolhesse outro colega fluente pra ler o seu texto em voz alta. Desse modo, nas duplas havia uma criança com domínio do SEA e uma criança sem domínio desse conhecimento, e outras duplas com duas crianças que já dominavam o sistema e poderiam dividir a tarefa de ler uma para a outra.

Nas outras situações em que o foco era no trabalho de leitura ou produção de textos, as docentes não selecionavam previamente as crianças que iriam compor a dupla ou grupo, como ocorreu com P6, docente do terceiro ano. Essa professora, como foi exposto na Tabela 1, realizou três atividades em duplas ou grupos. Em uma delas, ela pediu que os alunos formassem duplas para a realização da leitura de um livro literário. O único critério para a formação das duplas foi a proximidade das carteiras. Nessa atividade, portanto, as duplas que eram formadas por crianças que não eram alfabéticas não conseguiam fazer a leitura do texto. Essas crianças só tiveram condições de participar da segunda parte da atividade, que foi realizada em grande grupo, com foco no ensino do SEA. A docente

pediu para que os alunos falassem palavras relativas ao livro que tinham lido para, juntos, formarem um repertório de palavras. A dinâmica consistia em ela perguntar qual era a palavra e como se escrevia:

P: Vamos lá! Aqui eu vou querer colocar as palavrinhas, aqui dentro, todas a palavrinhas que vocês se lembrem que tinha lá no livro e por um acaso a gente falou.

C: Virando.

P: Virando. Que a gente falou virando a página... Como é que eu escrevo a palavrinha virando?

C: VI, RAN, DO.

P: Já saiu uma palavrinha... Diz uma ...

C: Esquerda

P: Como é que escrevo?

C: ES, CE.

P: CE? Não. CE vai fazer o "CE"... eu quero...

C: QUE.

P: QUE, né?

C: DA.

P: Agora é o DA porque se eu colocar o DA vai ficar ESQUERDA.

C: é o R.

Na segunda parte da atividade, com foco no sistema notacional, as reflexões eram coletivas, fazendo com que os conhecimentos circulassem e aprendizagens diferentes ocorressem. Para as crianças não alfabéticas, favorecia a tomada de consciência de que a escrita tem relação com a pauta sonora, que as palavras são segmentadas em sílabas e que há correspondências entre as letras e unidades sonoras menores que as sílabas. Para as crianças alfabéticas, aprendizagens relativas à norma ortográfica poderiam ocorrer. No entanto, para as duplas que não tinham lido o texto seria difícil dizer alguma palavra, o que limitava a participação, embora não impactasse negativamente nas reflexões sobre o SEA.

Nas aulas observadas também foi possível identificar situações em que parte da turma vivenciou atividades voltadas para o ensino de leitura e produção de textos e parte da turma focou na aprendizagem do SEA, como ocorreu com a professora 5.

Em duas aulas, P5 realizou atividades de produção textual individual com as crianças que já dominavam o SEA e atividades de apropriação do Sistema de Escrita alfabética para um grupo de cinco estudantes que apresentavam muita dificuldade com a escrita.

Enquanto as crianças alfabéticas produziam seus textos, a docente colocava os cinco estudantes próximos ao seu birô, e mediava a atividade de apropriação do sistema notacional, que consistia em contagem de letras, sílabas, vogais e consoantes.

Em relação a tal opção, é importante problematizar os dados. Por um lado, é importante diversificar atividades para favorecer que diferentes necessidades sejam atendidas. Nesse caso, as cinco crianças precisam avançar quanto aos conhecimentos sobre o SEA. Por outro lado, é necessário garantir que todas as crianças possam participar de vivências de leitura e escrita de textos, pois precisam desenvolver capacidades importantes nesse eixo de ensino, independentemente de já dominarem, ou não, o sistema notacional.

Outra situação em que diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa foram contemplados por grupos diferentes foi vivenciada na turma de P6, após uma aula em que os alunos levaram um livro para realizar a leitura em casa. Nessa aula, a docente organizou a sala em U, explicou como iria ocorrer a atividade, com base nos livros que levaram para leitura, e informou que a turma seria dividida em três equipes: A, B e C, determinando as tarefas de cada um: Grupo A – repertório de palavras; Grupo B – frases sobre a história; e Grupo C – narração da história. Vejamos a transcrição do comando:

P: Vejam só... nós vamos fazer três equipes. Certo? Vamos ser três equipes. Não é dupla, é equipe. Tá? E dessas três equipes eu vou querer coisas diferentes. Vou chamar essa de equipe A, equipe B e equipe C. Certo? Aí, veja só, eu vou dizer o que eu vou querer da equipe A, vou dizer o que eu vou querer da equipe B e vou dizer o que eu vou querer da equipe C. Certo? E você vai pensar em qual a equipe que você vai participar. Você vai escolher. Agora, é claro que se tiver algum aluno que tenha escolhido alguma equipe que eu acho que ele deveria ficar em outra equipe, eu vou avisar. Tá bom? Mas aí você escolhe...

Nessa aula, a professora deixou os alunos escolherem em qual equipe queriam ficar e, conseqüentemente, qual atividade iriam realizar. No entanto, realizou intervenções nos casos em que os alunos optaram por grupos em que suas necessidades de aprendizagem não seriam atendidas. Os Grupos A e B foram pensados para as crianças que não dominavam o sistema notacional, e o Grupo C para os que já dominavam, embora os já alfabéticos pudessem também ficar no Grupo B.

5 | CONCLUSÕES

Como foi anunciado no início deste capítulo, buscamos mapear as estratégias de agrupamento utilizadas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar se tais estratégias favoreciam a aprendizagem de estudantes com diferentes níveis de conhecimentos quanto ao que se pretendia ensinar nas situações

observadas.

Os dados evidenciaram que algumas docentes variaram os agrupamentos em sala de aula, de modo a favorecer a aprendizagem dos estudantes que tinham diferentes níveis de conhecimento sobre leitura e escrita. No entanto, havia muita diversidade entre elas. Três professoras (P2, P3, P7) tiveram pouca variação nos modos de agrupamento e poucas situações que favoreceram a participação das crianças não alfabetizadas, enquanto outras professoras, como P1 e P8, desenvolveram variadas atividades com tal preocupação. Também foi possível constatar que prevaleceram atividades em grande grupo (25). Os exemplos descritos e analisados mostram que esse modo de agrupamento (toda a turma) pode favorecer aprendizagens comuns a todos os estudantes ou aprendizagens diferentes, por possibilitar que diferentes conhecimentos sejam mobilizados, como ocorreu na aula de P4, que favorecia aprendizagens relativas ao desenvolvimento de estratégias de compreensão de textos, escuta atenta, além de contribuir para a formação de leitores de textos literários e de estratégias de produção de textos. No entanto, os dados também evidenciaram que, em algumas situações, a potencialidade das situações vivenciadas era minimizada por questões relativas às formas de mediação, que nem sempre favoreciam reflexões coletivas, por serem demasiadamente diretivas.

Nos dados analisados também foi possível observar que as docentes muitas vezes variavam modos de agrupamento da turma, sobretudo em atividades sequenciais, vivenciadas em etapas. P6, por exemplo, abordou a leitura e o relato de textos literários em grupos, favorecendo a participação de todas as crianças, pois todos os grupos contavam com crianças que já dominavam o sistema notacional, e, posteriormente, as crianças puderam refletir sobre diferentes dimensões dos textos, por meio da revisão coletiva.

As atividades individuais também foram realizadas nas turmas observadas e foi observado que tal opção, apesar de muito frequente em sala de aula, geralmente dificulta a participação e aprendizagens de crianças que estejam em níveis de conhecimento menos elaborados. No entanto, em várias situações foi possível encontrar indícios de favorecimento de aprendizagens, sobretudo porque eram planejadas em articulação com outras etapas do trabalho e com mediação individualizada das professoras. O exemplo discutido, da docente P4, mostrou que, como a atividade foi proposta para realização em casa, pode ter propiciado a ajuda dos familiares. Como a continuidade foi realizada em grande grupo – correção coletiva dos bilhetes produzidos em casa –, foi garantido um momento que favoreceu que as aprendizagens fossem complementadas. Também foi discutido um exemplo de situação em que as atividades eram individuais, mas a docente diversificou as tarefas, adaptando-as para atender às diferentes possibilidades e necessidades das crianças.

As estratégias de atividades em duplas ou grupos também foram presentes nos dados

da pesquisa. Concluímos que tais formas de agrupamento favorecem muito a participação e aprendizagens das crianças, considerando a heterogeneidade de conhecimentos, mas muitos fatores colaboram para potencializar tais situações ou para minimizar seus efeitos, como, por exemplo, as composições desses grupos. Acerca disso, dialogamos com Guimarães (2013), que alerta para uma tendência à homogeneização, no momento em que os grupos são formados por estudantes que tenham conhecimentos aproximados. Nós problematizamos tal questão, alertando que em muitas situações o agrupamento de estudantes com níveis aproximados de conhecimentos favorece a problematização, por propiciar condições de discussão e elaboração de hipóteses pelas crianças, que serão perdidas se um aluno que já domina os conhecimentos antecipar as respostas.

Outro tema abordado neste artigo foi a relação entre o planejamento de atividades em duplas e grupos e os eixos de ensino contemplados nas situações. Foi possível verificar que algumas situações eram focadas no ensino do sistema notacional e outras no ensino de leitura e produção de textos. Em relação à leitura e produção de textos, foi discutida a potencialidade de situações em que, havendo heterogeneidade na turma quanto ao domínio do SEA, sejam formados grupos que contêm crianças que sejam capazes de ler / registrar os textos para os colegas. O exemplo de P6, na etapa em que as crianças que ainda não liam com autonomia podiam escolher um colega fluente pra ler o seu texto em voz alta, ilustrou a importância de, em certas atividades, compor as equipes com crianças que tenham níveis de conhecimento distanciados.

A discussão sobre os modos de compor os grupos também abarcou a reflexão acerca da opção de deixar que as próprias crianças escolham os colegas dos seus grupos. Nesses casos, nem sempre as composições favorecem a realização da tarefa, como foi ilustrado em uma aula de P6, em que as duplas formadas por crianças alfabéticas ficam impossibilitadas de fazer a leitura dos textos. Na aula citada, as crianças só tiveram condições de participar da segunda parte da atividade, que foi realizada em grande grupo, com foco no ensino do SEA.

Outras estratégias de trabalho utilizando agrupamentos em duplas ou grupos foram identificadas, como as que solicitavam que parte da turma vivenciasse atividades voltadas para o ensino de leitura e produção de textos e outra parte da turma focasse na aprendizagem do SEA, como ocorreu no exemplo discutido de P5. No entanto, foi problematizado que é importante diversificar atividades para favorecer que diferentes necessidades sejam atendidas, mas é necessário garantir que todas as crianças possam participar de vivências de leitura e escrita de textos, pois precisam desenvolver capacidades importantes nesse eixo de ensino, independentemente de já dominarem, ou não, o sistema notacional.

Enfim, os dados evidenciam a importância da variação dos agrupamentos em sala de

aula, mas também a necessidade de considerar os diferentes fatores que potencializam ou minimizam os efeitos dessas estratégias para as aprendizagens das crianças. Evidenciam, portanto, que as intencionalidades pedagógicas devem ser concretizadas por meio de diferentes ações pedagógicas, considerando-se a complexidade da alfabetização e a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRARO, R.; A. MACHADO, N. C. F. **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educação & sociedade, Campinas v.23, n 79, p. 1-29. Agost/2002.

GUIMARÃES, M. B. **Heterogeneidade na sala de aula**: as representações dos professores dos anos iniciais da Educação Básica. 2013. 189 p. Tese (Doutorado em educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GIRÃO, F. M. P. **Produção Coletiva de texto na Educação Infantil**: a mediação e os saberes docentes. 2011. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação In: 23 Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. **Anais da 23 Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. **A argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v.1. p.243.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PESSOA, A. V. **Práticas pedagógicas na educação domiciliar**: um estudo de caso em Aracaju- SE. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2019.

PINHEIRO, J. M. S. **Da iniciação científica ao TCC: uma abordagem para os cursos de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

PICARELI, Ivete. **Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.** 2013. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SÁ, C. F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens.** 2015, 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVEIRA, R. d. C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** 2013. 2008 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

GUERRA, S. E. M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos.** 2009. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

ANA PAULA BERFORD LEÃO DOS SANTOS BARROS é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, alfabetização e letramento. E-mail: apberford@gmail.com

AMANDA CARLA DO NASCIMENTO CAVALCANTI é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestranda em Educação pela UFPE, Especialista em Alfabetização e Letramento. Atua como professora da rede privada de ensino no Colégio Vila Aprendiz. E-mail: amanda.carlanascimento@ufpe.br

DAYANE MARQUES DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Argumentação na Educação (UFPE) e Ensino da leitura e escrita e formação docente vinculado (UFMA). E-mail: dayane.marquess@ufpe.br

JOAQUIM CASTRO É graduado em Letras - Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestrando em Educação pela mesma instituição. É membro dos grupos de pesquisa Linguagem, ensino e práticas sociais (UFJF) e Educação e Linguagem: ensino da língua portuguesa (UFPE). Atua como docente da rede privada. E-mail: joaquim.castro@letras.ufjf.br

JOSILENE MARIA CONCEIÇÃO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, desenvolve pesquisas sobre leitura e letramento em área rural, coordena projetos de formação de leitores em assentamentos do MST- PE. Atualmente é gestora da Biblioteca rural comunitária Bondosa Terra e professora da Rede Municipal de Amaraji. E-mail: joconceicao2010@gmail.com

JULIANA DE MELO LIMA é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos

em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos. E-mail: ju.mlima@yahoo.com.br

KÁTIA VIRGÍNIA DAS N.G. DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Mestra em Educação pela mesma Universidade. Atua como pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE. E-mail: katia.gouveia@ufpe.br

LAÍS BONAMIGO é graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, licenciada em História pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista e tem Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Atualmente trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental como Auxiliar de Orientação Educacional no Colégio Apoio, instituição privada de Recife. E-mail: lais.bonamigo@ufpe.br

MARIA DANIELA DA SILVA é Pedagoga, formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestranda em Educação - área Linguagem pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas sobre prática docente e orientações didáticas para o ensino da produção de textos escritos em documentos e políticas curriculares. E-mail: mdanielapedagoga@hotmail.com

ROSY KARINE PINHEIRO DE ARAÚJO é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professora dos anos iniciais, no CBV (Colégio Boa Viagem). E-mail: rosy.araujo@ufpe.br

TELMA FERRAZ LEAL é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: telma.leal@ufpe.br

SOBRE AS ORGANIZADORAS

TELMA FERRAZ LEAL é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: telma.leal@ufpe.br

ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA é Doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

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