

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

# Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização

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

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M489 Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização / Organizadoras Telma Ferraz Leal, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0812-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.123230201>

1. Alfabetização. 2. Prática de ensino. I. Leal, Telma Ferraz (Organizadora). II. Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Organizadora). III. Título.

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

## 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

Vivemos um tempo em que a ameaça à democracia e ao estado de direito está batendo à nossa porta. Na virada para a extrema direita, que vem ocorrendo no mundo e no Brasil, uma das ações mais frequentes é a tentativa de anulação da diversidade. É justamente o direito a ela que garante a participação cidadã e a representatividade de todos em sistemas democráticos. Ao ler este livro, mais uma vez constato que uma sociedade que anula a diversidade em seus discursos, políticas e ações também é aquela que reforça a desigualdade, ao não favorecer pensamentos e ações compostos pelas diferenças. Este apagamento é consequência de relações de poder e de hegemonia de um grupo em relação aos outros. Nesse sentido, o campo educacional é uma das arenas de luta pela diversidade.

Várias são as relações que podem ser estabelecidas entre heterogeneidade e educação e, por vício de pesquisa, rendo-me a uma mirada histórica sobre o processo de organização do ensino. Acredito que este olhar permite problematizar uma série de tensões e tentativas de vivenciar ou negar a heterogeneidade no ensino e, especialmente, na alfabetização, tema deste livro.

Os desafios para a organização do ensino começam a ser mais fortes com a escolarização de massa e vários processos ocorreram no mundo ocidental em períodos próximos, uma vez que várias pessoas circulavam em outros países, buscando conhecer modelos.

No Brasil, no século XIX, alunos de diversas idades estudavam no mesmo espaço e havia críticas severas indicando que um professor, com o número de alunos que tinha no mesmo espaço, só poderia atender individualmente a cada um e com conteúdo específico por cerca de dois minutos. Os materiais pedagógicos, como livros, também eram escassos e este modelo era considerado falido já naquele século. Uma questão permanente, no entanto, se refere aos modos como se faz o atendimento individual em outros modelos.

Para romper com o modelo do ensino individual houve tentativas de implementação do ensino mútuo ou monitorial, que pretendia atender a um grande número de alunos, em vários “níveis”, em experimentação nos Estados Unidos e na Europa. Este modelo supunha a presença de um mesmo professor à frente, mas com um aluno monitor posicionado ao final de cada banco. Cabia a este aluno monitor, sob a batuta do mestre, ministrar uma tarefa ao banco de alunos, ou seja, o ensino se organizava por tarefas. Quando um aluno dava conta da tarefa ministrada pelo monitor, passava para o banco da frente. Era uma proposta que se assemelhava a um modelo fabril, racional e “produtivo”, que acabou não dando certo.

No mesmo período, tivemos um modelo concorrente, o do ensino simultâneo, um modo de organização do ensino que herdamos até o momento atual, no ocidente, desde

meados do século XIX. Este modelo consolidou a ideia de que é possível ensinar a todos o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Dessa forma, a estratégia de formação de classes seriadas e “homogêneas” foi resultado de tentativas de criar um modelo educacional que desse conta de resolver o que modelos anteriores ou em disputa não deram conta de responder. Baseados numa concepção homogeneizadora, foi criado um grande aparato para dar conta de que todos os alunos estivessem com o mesmo material, desenvolvendo as mesmas atividades. O uso do livro didático para a classe, de posse individual, foi decorrente desta forma e organização e teve seu apogeu neste contexto. Da mesma forma, podemos dizer que a noção de que é possível usar um método de alfabetização igual para todos é também uma consequência da crença de que todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo. Coerente com esta posição, também foi defendida a ideia de maturidade ou prontidão que justificou outras classificações e organizações dentro do mesmo modelo, o simultâneo, como o da nomeação diferenciada de classes pertencentes ao mesmo ano considerando o desempenho.

A escolha desse olhar histórico mostra que, mesmo quando a organização da alfabetização é modulada em ciclos, como a que ocorreu no Brasil desde a década de 80 do século XX, pouco se produziu de mudança nas condições de organização do ensino, em geral. Temos muita permanência no modelo ao mesmo tempo em que muito se produziu de questionamentos e mudança de concepções. Embora, como assinalam alguns dos autores deste livro, a ideia de heterogeneidade não seja nova, os problemas sociais, políticos e práticos que ela suscita são objeto de lutas e conquistas mais recentes e precisam ser enfrentados, embora tenhamos que resolvê-los dentro de um mesmo modelo de organização do ensino. Herdeiros desta história, os alfabetizadores tentam inventar um outro modo de ação, organizando os alunos por duplas, por grupos, criando estratégias de atendimento individual, diversificando atividades e conteúdos, ao mesmo tempo em que tudo acontece na “mesma turma”. Embora se constate, nesta obra, que diferentes estratégias ainda não sejam empregadas por todos os professores investigados, o inventário de estratégias possíveis é uma excelente contribuição para ampliar os horizontes para alfabetizadores.

A heterogeneidade de aprendizagem, uma condição humana que todo professor sabe ou deveria conhecer em suas diversas dimensões e que as políticas educacionais deveriam reconhecer, é sentida, em primeiro lugar, como uma diferença na forma de aprender. No entanto, a ideia de que trabalhamos com sujeitos sociais e culturais é mais recente nas políticas curriculares. A diversidade não seria apenas nos modos de aprender, mas é decorrente de visões de mundo de classes sociais diversas, de repertórios construídos por questões de natureza biológica e psicológica, de gênero, por diferenças raciais, geracionais, regionais, religiosas, individuais, entre outras formas de diversidade. Todas estas diferenças podem gerar desigualdade se não forem tratadas como inerentes à sociedade e à cultura.

Ao definir currículos, sobretudo o que as autoras nomeiam como currículo inclusivo, esta diversidade pode estar presente quando se discute uma concepção de educação que incorpore as diferentes formas de ser e estar no mundo, que defenda o direito à diferença e que incorpore temas que façam sentido para esta diversidade. Analisando propostas específicas de dois estados brasileiros, este livro mostra como as concepções de heterogeneidade são diferentes ou parciais. Mesmo se as propostas curriculares incorporassem a complexidade e a historicidade sobre as diferenças e heterogeneidades, fica uma questão: como as políticas acompanham o que vem sendo feito na formação de professores, nas escolas e na sala de aula para contemplar esta diversidade? Este desafio nos alerta para a necessidade de políticas articuladas e em diálogo constante com sujeitos e grupos envolvidos com as conquistas dos direitos sociais, para ampliação dos avanços.

Ao fazer propostas em livros didáticos uma concepção de heterogeneidade pode ser desenvolvida com maior ou menor amplitude, tendo em vista que o respeito pela diversidade, assim como o critério de ter os mais diversos grupos representados foi uma conquista política, legal e pedagógica que impactou o processo de avaliação dos livros nas últimas décadas. Neste livro são abordados dois temas relativos ao livro didático: o modo como são propostas avaliações e a forma como são sugeridos agrupamentos frente a uma concepção de heterogeneidade. No que tange à concepção de avaliação formativa e diagnóstica há avanços, ao passo que sobre agrupamentos ainda são pouco aprofundadas as alternativas relacionadas ao ensino ciclado e a classes multisseriadas. No entanto, por mais amplas que sejam as propostas realizadas nos livros didáticos e mesmo quando elas repercutem no plano do conteúdo e na abordagem uma concepção de diversidade, isso não contempla a interpretação da forma com que este conteúdo pode produzir significados diversos, no processo de recepção e uso das obras. Afinal, assim como o currículo prescrito, o livro didático é projetado como uma expectativa de um leitor e de um professor modelo, não para alunos em carne e osso, não para professores em carne e osso. A diversidade destes sujeitos que estão no cerne do processo educativo e na sala de aula nenhuma proposição curricular conhece, nenhum livro didático consegue estimar.

Dessa forma, a quem cabe conhecer bem de perto seus alunos como sujeitos socioculturais e não apenas como sujeitos cognitivos? Cabe aos sistemas de ensino conhecer suas diferentes comunidades, cabe às escolas criar estratégias que incorporem esta diversidade/heterogeneidade e garantam o direito à diversidade. Cabe, sobretudo, aos professores inventar modos de intervir, criar mediações possíveis, pois só eles podem conhecer com mais aprofundamento o que os alunos pensam, como pensam e por que pensam. É preciso, como dizem os autores deste livro, que eles considerem a heterogeneidade de maneira reflexiva, pois esta postura interfere nas escolhas e intervenções que faz. Pelo conhecimento da realidade de seus alunos, de sua turma, de suas comunidades, eles podem propor intervenções que garantam o lugar de fala dos

alfabetizando. É sobretudo este lugar de fala que repercute, no cotidiano das salas de aula, as manifestações sociais, culturais e identitárias dos alunos. Nos processos educativos e na alfabetização, estes modos de estar no mundo são construídos nos momentos de interação entre alunos, com suas singularidades, ao mesmo tempo em que é na interação que se cria a ideia de coletivo ou de grupo de aprendizagem. Trata-se de um jogo entre diferenças e coletividades a serem formadas e fortalecidas.

Como ressaltado neste livro, o discurso da heterogeneidade é presente na educação há muito tempo, mas práticas que considerem a diversidade são decorrentes de uma negociação entre proposições curriculares, materiais didáticos disponíveis e com o modelo de ensino simultâneo que vigora até hoje e não nos trouxe respostas para esta diversidade. Assim, mesmo quando os professores não expressam espontaneamente o que definem como heterogeneidade ou quais estratégias usam para lidar com a diversidade na alfabetização, são eles que se deparam, se desafiam, se encantam com os resultados desta diversidade na sala de aula.

Esta obra traz uma grande contribuição para pensar em como a ideia de heterogeneidade é histórica e vem se alargando em decorrência de políticas sociais, culturais, de direitos e de identidade, impactando temas de pesquisas, mesmo quando as investigações que foram objeto de análise observem e analisem parte dessa heterogeneidade em suas abordagens. A necessidade de um cruzamento da heterogeneidade social com a heterogeneidade individual, discutida pelos autores, é uma forma de estabelecer um alerta: é preciso articular estes diferentes aspectos na pesquisa, na formação de professores e no ensino, para abarcar diferentes dimensões da heterogeneidade.

Esta obra também favorece o conhecimento sobre os modos como as políticas curriculares concebem as diferenças/heterogeneidades, ajudando a compreender as estratégias criadas por autores de livros didáticos, que se atualizam, ao prever esta condição humana. Ao compor o eixo das práticas de sala de aula às demais abordagens, este livro também dá visibilidade às práticas exercidas pelos sujeitos, alfabetizando e alfabetizadores que, herdando um modelo de ensino que pouco muda, vivenciam a heterogeneidade e exploram possibilidades de mudança. Analisando as práticas, os autores apontam aspectos positivos das mediações, mas também dão visibilidade ao que os professores deixam de fazer. Dessa forma, os resultados abrem o leque para novas pesquisas e para a construção de didáticas que possam auxiliar professores a expandir seus horizontes.

Espero que os leitores façam ótimas reflexões, estabelecendo relações estreitas entre alfabetização, heterogeneidade, sociedade, política e cultura. Desejo que se beneficiem da leitura para encontrar caminhos para pensar e praticar a heterogeneidade na alfabetização e na educação.

## 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 Claudia 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 a aprendizagem ocorra.

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 sua realização; 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 2

A obra *Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização* é o segundo volume da coleção *Heterogeneidade nas práticas de alfabetização*. Assim como o Volume 1, apresenta os resultados da pesquisa “Heterogeneidade e alfabetização: concepções e práticas”, que teve como objetivo investigar o modo como a heterogeneidade dos estudantes é concebida em teses, dissertações, documentos curriculares, livros didáticos e no discurso dos professores, assim como os modos como os docentes lidam com tal fenômeno na prática cotidiana. Dando continuidade às discussões postas no Volume 1, a ênfase neste volume recai sobre as estratégias utilizadas para lidar com diferentes tipos de heterogeneidade. Foram escritos sete capítulos com tal propósito, divididos, assim como ocorreu no Volume 1, em quatro partes, correspondentes aos subprojetos que compuseram a investigação.

Na primeira parte, focada nos dados da pesquisa bibliográfica, foi inserido o capítulo *Heterogeneidade e educação: reflexões conceituais com base em teses e dissertações*, escrito por Telma Ferraz Leal, Renata da Conceição Silveira e Helen Regina Freire dos Santos, no qual foram analisadas três teses de doutorado e sete dissertações de mestrado para problematizar o conceito de heterogeneidade e os tipos de heterogeneidade que, segundo os pesquisadores investigados, impactam as experiências escolares. Partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mas marcada por processos de exclusões e tensões, as autoras mapearam os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. As autoras evidenciam que a maior parte dos trabalhos cita tanto heterogeneidades sociais quanto individuais com maior incidência de referências às diferenças individuais. Alertam que a diversidade social nem sempre é abordada de modo problematizador, que contribua, de fato, para a formação humana crítica dos estudantes.

A parte 2, dedicada à discussão sobre Currículo, também contém dois capítulos. No primeiro, *Heterogeneidade de níveis de conhecimento em documentos curriculares*, as autoras Telma Ferraz Leal e Maria Taís Gomes Santiago analisaram como documentos curriculares de dois estados de regiões diferentes (Pernambuco e Minas Gerais) e de cidades de diferentes portes em um mesmo estado (Recife e Jaboatão dos Guararapes) orientam os professores quanto ao atendimento da heterogeneidade dos estudantes no que tange aos níveis de conhecimento. As autoras discutem que esse tema está presente nos documentos oficiais. No entanto, concluíram que os documentos pernambucanos (Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes) enfatizam que é preciso abordar as heterogeneidades sociais e fortalecer as identidades dos estudantes, ao passo que no documento de Minas Gerais

há, de modo mais claro, a defesa de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, com um discurso mais geral, voltado à educação para a formação cidadã. Também são feitas discussões sobre os modos como as diferenças individuais são abordadas nas propostas curriculares. As pesquisadoras problematizam que poucas estratégias para lidar com esses diferentes tipos de heterogeneidade estão presentes nos documentos, sobretudo nos documentos pernambucanos, e que nenhum deles discute a relação entre heterogeneidades sociais e heterogeneidade de conhecimentos.

No segundo, *Educação Especial: orientações didáticas presentes em currículos*, Ana Cláudia Pessoa, Kátia Virgínia das N. G. da Silva, Rosy Karine Pinheiro de Araújo discutem sobre as condições de atendimento escolar a pessoas com deficiência e os processos de marginalização e desprezo em diferentes momentos da história.. Apesar de exporem algumas conquistas de direitos relativas à Educação Especial, evidenciam que, dentre nove currículos, apenas quatro contemplaram orientações relativas à educação de pessoas com deficiência. Os demais faziam, no documento principal, referência geral ao tema. Desse modo, alertam para a existência de poucas orientações didáticas voltadas para o ensino da pessoa com deficiência nas propostas curriculares e problematizam tal resultado.

A parte 3, com três capítulos, relata e discute os dados de análise de livros didáticos. O capítulo 4 – *A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula*, escrito por Juliana de Melo Lima e Ana Cláudia Pessoa, apresenta reflexões acerca de como a avaliação é utilizada como estratégia para lidar com as heterogeneidades em três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo as docentes, prevalece a concepção de avaliação formativa. No entanto, problematizam que poucas orientações são dadas sobre essa dimensão do ensino. Apesar dessa lacuna, as orientações e atividades encontradas, segundo as autoras, evidenciam a potencialidade desse tipo de material didático como auxílio ao trabalho do professor.

O capítulo 5 - *Orientações sobre estratégias de agrupamentos dos estudantes e suas relações com as heterogeneidades em livros didáticos: multisseriação e ciclos*, também produzido para problematizar livros didáticos de coleções destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, foi escrito por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa. O foco das análises está nas orientações quanto aos agrupamentos em sala de aula para realização das atividades propostas. Dentre outras conclusões, foi exposto que não há orientações aprofundadas sobre a formação dos agrupamentos em sala de aula. Principalmente no livro do aluno, segundo as pesquisadoras, as orientações induzem para a vivência de atividades individuais e coletivas.

A última parte, que apresenta os resultados da investigação da prática docente, é composta pelos capítulos 6 e 7. No sexto capítulo, de autoria de Telma Ferraz Leal, Simone da Silva Costa e Maria Daniela da Silva, intitulado *O que dizem os professores sobre*

*heterogeneidade*, dez entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos e multisseriadas), sobre a heterogeneidade e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita, são discutidas pelas autoras, que revelam dificuldades das docentes para relacionar de modo reflexivo possibilidades didáticas às necessidades de lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Segundo as pesquisadoras, as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, mas não explicitam espontaneamente a multiplicidade de tipos de heterogeneidade que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e nem as estratégias didáticas apenas para dar conta dessa diversidade. Assim, neste capítulo, há reflexões sobre como tais ausências podem impactar as intencionalidades pedagógicas

Por fim, no capítulo 7 (*A mediação docente no tratamento da heterogeneidade em sala de aula*), Telma Ferraz Leal, Joselmo Santos de Santana e Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos discutem cenas de sala de aula com foco nas mediações das professoras em situações de ensino da leitura e da escrita com foco em como tais mediações favorecem um ensino na perspectiva da equidade, ou não. Há discussões sobre a precariedade do trabalho voltado para lidar com as heterogeneidades sociais e, ao mesmo tempo, um esforço para vivenciar diferentes estratégias de mediação considerando a heterogeneidade de conhecimentos. As dificuldades das professoras são objeto de discussão, assim como as estratégias já consolidadas.

Os sete textos que compõem este volume buscam contribuir com o debate acerca desse tema tão relevante: a heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus impactos sobre a alfabetização. Esperamos que os temas abordados possam subsidiar novos debates.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### **HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS COM BASE EM TESES E DISSERTAÇÕES**

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302011>

### **CAPÍTULO 2..... 39**

#### **HETEROGENEIDADE DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES**

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302012>

### **CAPÍTULO 3..... 62**

#### **EDUCAÇÃO ESPECIAL: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PRESENTES EM CURRÍCULOS**

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302013>

### **CAPÍTULO 4..... 91**

#### **A AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES EM SALA DE AULA**

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302014>

### **CAPÍTULO 5..... 112**

#### **ORIENTAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE AGRUPAMENTOS DOS ESTUDANTES E SUAS RELAÇÕES COM AS HETEROGENEIDADES EM LIVROS DIDÁTICOS: MULTISSERIAÇÃO E CICLOS**

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302015>

### **CAPÍTULO 6..... 141**

#### **O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE HETEROGENEIDADE**

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302016>

**CAPÍTULO 7..... 170**

**A MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA**

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1232302017>

**SOBRE OS AUTORES ..... 200**

**CRÉDITOS..... 202**

## HETEROGENEIDADE E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS COM BASE EM TESES E DISSERTAÇÕES

**Telma Ferraz Leal**

**Renata da Conceição Silveira**

**Helen Regina Freire dos Santos**

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos analisar as concepções de heterogeneidade subjacentes a estudos na área de educação. Foram analisadas 07 dissertações de mestrado e 03 teses de doutorado, produzidas no período de 2012 a 2016.

Partindo de uma concepção de heterogeneidade como fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mais marcada por processos de exclusões e tensões, mapeamos os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Desse modo, analisamos os trechos dos trabalhos selecionados, para melhor compreendermos como os estudos concebem as relações entre heterogeneidades individuais, diversidade social e a heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

Esse tema emergiu da constatação, em outro subprojeto desta mesma pesquisa,

de que há certo desequilíbrio entre a ênfase dada às diferenças individuais e à diversidade de grupos sociais no discurso de professores. A partir de dados analisados com base em observações de sala de aula e entrevistas com nove professoras alfabetizadoras de escolas públicas, constatamos que poucas vezes são explicitadas relações entre a heterogeneidade de níveis de conhecimento e diversidade social, ou relações entre as diferenças individuais e diversidade social. Para melhor entendermos tal fenômeno, buscamos investigar como o tema perpassa textos de pesquisadores da área de educação.

Antes de expor os dados analisados, buscamos discutir os pressupostos teóricos e as categorias construídas no âmbito desta pesquisa

### **1 | HETEROGENEIDADE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

O termo heterogeneidade não é novo, muito menos trata de fenômeno recente no campo educacional. No entanto, poucas vezes são aprofundados debates acerca das concepções subjacentes a este tema. Aspectos como ritmo ou estilo de aprendizagem são presentes em documentos curriculares ou textos de formação de professores, sugerindo-se que os docentes realizem um trabalho individualizado em sala de aula. Também é

comum ouvir comentários sobre os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e da necessidade de um planejamento adaptado às necessidades de aprendizagem. No entanto, não é comum articular tal debate às discussões que tratam da diversidade social que compõe a sociedade e, conseqüentemente, o espaço escolar.

Um primeiro movimento necessário para se pensar na diversidade social é o reconhecimento dos diferentes grupos que compõem nossa sociedade. Reside aí um primeiro problema. Alguns grupos sociais são geralmente ignorados nos materiais didáticos e nas políticas, como, por exemplo, os ciganos, os ribeirinhos, assim como muitas comunidades quilombolas, com suas especificidades. Miranda (2012), em um ensaio sobre o tema, problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, no estado de Minas Gerais. A autora alerta para um desconhecimento, por parte da gestão municipal, da presença de comunidades remanescentes de quilombo em sua área de abrangência. Na pesquisa, ela aponta que seis dos 33 municípios com certificação de presença de comunidades quilombolas declaram não possuir comunidades quilombolas. Declarou, ainda, que mesmo os municípios que reconhecem a presença da modalidade de ensino nem sempre indicam ações para a educação quilombola. Segundo a autora, apenas cinco municípios apresentaram informações sobre ações para a educação quilombola.

Nas conclusões, Miranda (2012) defende que as comunidades remanescentes de quilombos precisam de uma reconfiguração da função social da escola que vise a políticas educacionais que atendam às diversidades e minimizem as desigualdades sociais. Tal reivindicação também é objeto de atenção no artigo produzido por Ribeiro (2013), ao fazer o contraponto entre educação rural e educação do campo. Esse último, segundo a autora, é um conceito pensado com base nas demandas dos movimentos sociais populares e de suas lutas voltadas ao trabalho na terra, requerendo, desse modo, políticas educacionais específicas que atendam às necessidades específicas.

Tais textos põem em relevo a consideração de que há um “quebra-cabeça” de heterogeneidades e que é necessário desenvolver políticas públicas que ultrapassem os estereótipos e promovam enfrentamento das desigualdades, considerando as relações de poder. Assim, a presença de escolas com condições dignas de funcionamento nas comunidades é uma necessidade básica, assim como a garantia de materiais e professores com conhecimentos para abordar os conteúdos curriculares gerais e as especificidades culturais das comunidades onde atuam, assim como formação de professores comprometidos com as necessidades e singularidades das comunidades.

A problemática da formação de professores também é objeto de reflexão no estudo realizado por Canen e Xavier (2011). Analisando os periódicos Cadernos de Pesquisa, produzido pela Fundação Carlos Chagas, e Revista Brasileira de Educação, produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as autoras

concluíram que há maior ênfase no tratamento de temas relativos às heterogeneidades individuais do que de temas relativos às heterogeneidades sociais. Tal conclusão decorreu da constatação de que muitos trabalhos trazem discussões sobre como trabalhar na sala de aula com determinada heterogeneidade, em geral, se referindo à distorção idade e série, ou dificuldades de aprendizagem ou mesmo aspectos disciplinares. No entanto, pouco tem sido tratado, segundo tal estudo, sobre como abordar em sala de aula questões relativas às identidades coletivas, como diversidade étnico-racial, gênero, orientação sexual. Canen e Xavier (2011), então, chamam atenção de que é necessário contemplar em ações formativas questões relacionadas às identidades individuais, coletivas e institucionais que favoreçam a profissionalização docente em uma perspectiva multicultural.

Para debatermos os modos de conceber as heterogeneidades na educação, portanto, torna-se imperativo discutir os modos de conceber as diferenças. Bentes e Hayashi (2016), em relação a tal questão, mobilizam três conceitos fundamentais acerca dessa temática: normalidade, diversidade e atitude alteritária.

Normalidade, segundo Davis (2006), citado por Bentes e Hayashi (2016, p. 853), diz respeito a “não possuir defeitos ou problemas físicos ou mentais”, e tal conceito foi criado na primeira metade do século XIX para impor determinado padrão de ser humano como o ideal, com intenção de dominar e classificar como patológico quem não segue o padrão da normalidade.

O termo diversidade, por outro lado, é, segundo os pesquisadores, originário das teses iluministas (de igualdade de todos), as quais foram a base da Revolução Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789) no século XVII, tendo auge na chamada pós-modernidade (século XX). Segundo Davis (2013, p. 3), citado por Bentes e Yayachi (2016, p. 853), tal termo remete à ideia de que “todos são iguais, apesar das diferenças superficiais de raça, classe ou gênero”. Para Sasaki (1997, p. 17), os princípios são “celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania como qualidade de vida”. No entanto, a mobilização de tal conceito nem sempre abarca a dimensão política dessas diferenças e as disputas de poder que caracterizam nossa sociedade. Desse modo, prega-se a tolerância e a igualdade de direitos.

O terceiro conceito citado pelos autores - atitude alteritária – remete, a partir do diálogo com alguns teóricos (AGAMBEN, 2012; BUBER, 2012; BAKHTIN, 2010), à ideia de “apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença” (BETTO, 2000, p. 8). Em se tratando de pessoas com deficiências, o sentido alteritário leva a este reconhecimento com uma identidade e, como refere Davis (2013, p. 9), então, “A deficiência é uma identidade, uma forma de vida e não simplesmente uma violação de uma normalidade médica”.

As sutilezas desse debate, portanto, são o alicerce para se pensar nos processos

educativos e, nesse bojo, a formação dos professores. Buss-Simão (2013), ao relatar um estudo de base etnográfica em que observou uma instituição de educação infantil, também evidenciou a necessidade de melhor compreendermos as significações e as vias de transmissão de elementos culturais e sociais entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos. Por meio das análises das interações em sala de aula, a autora concluiu que a categoria gênero é constituidora de relações e possibilidades de ação social, assumindo o pressuposto de que o gênero é uma das primeiras classificações à qual o sujeito é condicionado. Em diálogo com Cahill (1986), evidencia que as crianças são confrontadas desde antes do nascimento à segregação entre masculino e feminino. Desse modo, podemos dialogar com as proposições de Bentes e Hayashi (2016), ressaltando a necessidade de ações de formação que tenham como pressuposto o desenvolvimento de atitudes alteritárias.

Nas observações realizadas por Buss-Simão (2013), foram flagradas várias situações em que havia falas segregadoras, normativas e enfáticas de que há brincadeiras, cores, acessórios e artefatos exclusivamente para meninos e para meninas. Assim, o estudo mostrou que na instituição escolar investigada, a construção da identidade de gênero é carregada de naturalizações acerca da dicotomia entre feminino e masculino. No entanto, evidencia também contramovimentos das próprias crianças, que, de diferentes maneiras, criavam resistência às regulações sociais. Essas mesmas crianças, em outras situações, interagiam de maneira que contribuíam com a manutenção dos estereótipos de gênero. O estudo evidencia que as diferenças de gênero precisam ser mediadas nas instituições escolares com base em informações, conhecimento e uma formação digna de possibilitar a quebra de preconceitos, relações de poder, discriminação e situações de exclusão.

Em uma perspectiva de currículo inclusivo, portanto, o enfrentamento das desigualdades sociais e do preconceito são eixos centrais do processo educativo. Apesar da estreita relação entre esses dois fenômenos, concebemos a necessidade de reconhecermos que eles impõem ações comuns e ações específicas. Os preconceitos, como salientado por Pinheiro (2011, p. 216), é uma disposição de ordem “psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade”. Segundo a autora, o ser humano está imbrincado numa teia de sentimentos, pensamentos, anseios e desejos de maneira constante e o preconceito seria decorrente de construção individual que se faz na relação constante com o meio. Sendo assim, não pode ser encarado simplesmente como um comportamento resultante de falta de informação. Por tal motivo, o combate ao preconceito requer ações múltiplas que incidam sobre a construção de conceitos, conhecimentos e desenvolvimento de valores e atitudes.

Alertamos, nesse sentido, que debates sobre preconceitos não devem ocorrer de modo apartado do debate sobre identidades sociais e pessoais. Os efeitos nocivos da construção de identidades subalternizantes podem ser notados em modos de interagir

com o conhecimento e com sua autovalorização como sujeito que aprende e que age socialmente. Assim, na formação de professores torna-se ponto de partida obrigatório, em uma concepção de currículo inclusivo, questões relativas à heterogeneidade, às identidades sociais, aos preconceitos, tendo como objetos os diferentes tipos de heterogeneidade.

Dias (2012), com foco na problematização da formação de professores para lidar com heterogeneidades sociais, denuncia a precariedade no tratamento da heterogeneidade étnica. Para isso, investigou a trajetória de cursos ofertados para professores de escolas públicas, por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com os gestores, via e-mail, respondendo pelos cursos em suas secretarias e com dez profissionais (professoras e monitoras) da educação infantil. Também analisou documentos que versavam sobre os cursos.

Os cursos, segundo resultados da pesquisa, intencionavam despertar no professor reflexões críticas sobre suas próprias práticas diante dos acontecimentos cotidianos, assim como o reconhecimento do racismo institucional e estrutural existente na sociedade, rompendo com a ideologia do mito. As análises evidenciaram que a formação, mesmo descontinuada, provocou mudanças de metodologias e reorganização dos currículos. Houve, segundo a autora, a inclusão pelas professoras da temática da diversidade, as quais passaram a solicitar aos seus gestores a compra de materiais, como bonecas negras e livros com personagens negros, que passaram a ser positivamente representados. Tais atitudes se constituíram como práticas novas no tratamento voltado à diversidade étnico-racial, promovendo avanços na construção de uma educação infantil mais promotora da igualdade racial. Segundo depoimento das docentes, elas já identificaram discriminação em situações explícitas e implícitas no cotidiano escolar. As professoras passaram a dominar mais conceitos e conhecimentos sobre a temática após o curso, o que auxiliou na formulação de respostas às manifestações relativas a questões referentes ao racismo, discriminação e preconceito na escola. Assim, a formação das professoras, com base nestes relatos, foi fundamental para gerar respostas para essas questões. Apesar disso, a autora relatou que uma professora apresentou atitude ambígua e menos interessada no trabalho: “[...] ao mesmo tempo em que considerava a sociedade racista, argumentava a ausência de sua manifestação na escola onde atuava [...]” (DIAS, 2012, p. 672).

As conclusões explicitadas evidenciam, por um lado, os ganhos da ação formativa analisada e, por outro, os obstáculos à promoção de políticas de formação nesta área, sobretudo em decorrência da concepção arraigadamente presente na sociedade deste país do “mito da democracia racial”. Tal percepção gera descrenças no que se refere à existência de preconceito, discriminação e racismo na sociedade e na sala de aula, o que leva os professores a questionamentos a respeito dessas discussões que estão entremeadas ao âmbito educacional.

Dificuldades para lidar com heterogeneidades sociais na escola também foram

apontadas por Vieira e Matsukura (2017), ao tratarem sobre educação sexual na adolescência. A pesquisa buscou identificar e caracterizar as práticas de educação sexual desenvolvidas em escolas de ensino fundamental da rede pública de um município de grande porte do interior de São Paulo, bem como investigar a concepção dos professores envolvidos com as práticas sobre educação sexual. Dez professores do ciclo II foram entrevistados.

O estudo mostra que a educação sexual na escola é abordada em um modelo biológico-centrado e preventivo. Apesar de documentos como os PCNs e ECA serem citados, os professores evidenciaram que buscavam abordar o cuidado/orientação e prevenção de DSTs e de gravidez na adolescência, deixando de lado questões de dimensões mais socioculturais como autoestima, formação de identidade, situações referentes à aparência física e ao bullying. Desse modo, as autoras mostraram que aspectos mais subjetivos da sexualidade não são ainda bem desenvolvidos na escola.

Nos depoimentos dos professores, foram identificadas dificuldades para lidar com uma abordagem mais interdisciplinar no tratamento dessas questões, com a quebra de tabus e com discussões que foquem de maneira mais aberta sobre valores éticos, religiosos e culturais e que abram espaço para o respeito às diversidades. Para que tal modelo biopsicossocial seja praticado nas escolas, seria necessário difundir uma concepção da adolescência como um fenômeno para além da questão biológica, privada e individual, mas também como um construto sociocultural. Assim, seria necessário conceber a sexualidade como atrelada tanto aos desejos e valores pessoais, como à formação e estruturação de identidade dos sujeitos em dimensões mais amplas, dimensões subjetivas, sociais e culturais.

Esses estudos, portanto, colocam em evidência a necessidade de abordar o debate sobre heterogeneidade na formação de professores de modo problematizador, de maneira a ajudarmos o docente a lidar com as diferentes identidades sociais. Esse tema aparece de diferentes modos. Fonseca-Janes, Silva Júnior e Oliveira (2013), por exemplo, ao analisarem a constituição dos cursos de Pedagogia no interior paulista, discutem sobre o impacto das mudanças nesses cursos na formação profissional em uma perspectiva inclusiva. Os autores atentam que as mudanças relativas à extinção das habilitações, incluindo aí a habilitação em Educação Especial, não parecem implicar perda da perspectiva inclusiva. Eles explicam que:

Apesar de as diretrizes apontarem a diversidade e as necessidades educacionais especiais como eixos importantes de formação, faz-se necessário destacar que não se deve confundir a formação na perspectiva da Educação Inclusiva com a Educação Especial, pois são domínios de conhecimentos e de atuação que se diferenciam na prática educacional (FONSECA-JANES; SILVA JÚNIOR e OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Desse ponto de vista, é salientada a importância da reflexão de que não basta haver

prescrições de respeito e reconhecimento à diversidade produzida dentro da educação especial: é preciso conhecimento e comprometimento em efetivar a educação especial em uma perspectiva inclusiva e que não represente apenas agregar o aluno com deficiência, mas sim torná-lo de fato sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, diferentes autores, abordando diferentes tipos de heterogeneidades, denunciam precariedades e avanços ao longo da história da educação, deixando-nos a importante aprendizagem acerca da necessidade de politizar esse debate rumo à ideia de que ele remete a enfrentamentos sociais mais amplos, relativos às desigualdades e ao combate aos preconceitos. No entanto, não identificamos trabalhos que tivessem como foco as relações entre essas temáticas e as heterogeneidades de níveis de conhecimento, que também provocam exclusões e sofrimento aos estudantes. Não identificamos trabalhos que tematizassem as relações entre essas heterogeneidades sociais e as heterogeneidades individuais. São esses, portanto, nossos focos centrais de reflexão neste artigo.

## 2 | METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta investigação foi a pesquisa bibliográfica. O corpus da investigação foi construído por meio da coleta de teses e dissertações depositadas na plataforma da CAPES (catálogo de Teses e Dissertações da CAPES), com filtro da área de conhecimento (Educação), período (2011 a 2016) e descritores: “heterogeneidade”, “homogeneidade”, “diversidade” e “diferenças individuais”, o que nos trouxe o total de trabalhos expresso na Tabela 1.

Descritor	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Heterogeneidade	15	18	19	24	14	17	107
Homogeneidade	04	07	03	04	02	06	26
Diversidade	214	193	271	305	332	409	1.724
Diferenças individuais	00	02	05	07	03	02	19

Tabela 1: Levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Fonte: as autoras, com base no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022).

Após o levantamento do total de trabalhos, estes foram submetidos a análise dos títulos e objetivos e redução dos trabalhos repetidos. Ao final, foram selecionados os 10 trabalhos que tinham relação mais direta com o tema desta investigação: heterogeneidade e alfabetização, conforme listagem a seguir.

	Título	Autor	Tipo Dissertação ou Tese	Ano	Universidade	Quantidade de páginas
D1	<i>Organização de turmas e desempenho em leituras: um estudo de caso.</i>	GOMES, Sueli Guimarães.	Dissertação	2011	Universidade Estácio de Sá	100 f.
D2	<i>"Ainda não sei ler e escrever": um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS.</i>	SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de.	Dissertação	2014	Universidade Federal da Grande Dourados	138 f.
D3	<i>Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens.</i>	SÁ, Carolina F. de.	Dissertação	2015	Universidade Federal de Pernambuco	183 f.
D4	<i>Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.</i>	GUIMARAES, Miriam B.	Dissertação	2013	Universidade de São Paulo.	189 f.
D5	<i>Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente</i>	SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da.	Dissertação	2016	Universidade Federal de Pernambuco	218 f.
D6	<i>O tratamento da heterogeneidade em uma pedagogia coletiva: maneiras de fazer de professoras alfabetizadoras.</i>	SILVA, Nyanne Nayara Torres.	Dissertação	2014	Universidade Federal de Pernambuco/ Centro acadêmico do agreste	134 f.
D7	<i>A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.</i>	SILVEIRA, Renata da Conceição.	Dissertação	2013	Universidade Federal de Pernambuco	207 f.
D8	<i>Educação do Campo: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas</i>	ANDRADE, Elizete Oliveira de.	Tese	2016	Faculdade de Educação São Paulo	
D9	<i>Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos.</i>	OLIVEIRA, Solange Alves de.	Tese	2010	Universidade Federal de Pernambuco	446 f.

D10	<i>Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas.</i>	MILANESIO, Ivete Picarelli.	Tese	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	194 f.
-----	--	-----------------------------	------	------	---	--------

Quadro 1: títulos e dados bibliográficos das teses e dissertações

Fonte: as autoras (2022).

Adotamos, para análise das teses e dissertações, uma abordagem qualitativa de pesquisa. Para as análises dos dados captados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1997), considerada aqui como:

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

Adotando tal perspectiva, seguimos as etapas sugeridas pela autora. Na primeira etapa fizemos o levantamento dos textos, com base na consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e leitura dos títulos e resumos de cada trabalho para seleção dos que seriam analisados. Nesta fase, o objetivo foi selecionar 10 pesquisas que tivessem relação mais direta com o tema: heterogeneidade e alfabetização.

Na segunda etapa, a leitura das pesquisas foi realizada para a construção das categorias e codificação, por meio da organização de quadros. No preenchimento dos quadros foram selecionados trechos que se referiam às categorias criadas. Tais trechos muitas vezes se encaixavam em diferentes categorias. A partir dessa organização analisamos a ocorrência, a inoocorrência e a recorrência dos aspectos relativos a cada categoria. Na categorização dos dados foi considerado tanto o que era discutido nos capítulos de fundamentação das pesquisas, quanto os resultados e conclusões. Cada texto foi submetido a duas análises, realizadas por leitores distintos. Em reunião do grupo de pesquisa todas as discordâncias eram discutidas para a tomada de decisão acerca da adequação das classificações feitas.

Por fim, no tratamento dos dados, concluímos nossas interpretações sobre os estudos analisados, através de uma checagem final das categorias e de uma síntese das informações levantadas. Nessa fase da análise, nos dedicamos ao processo de localização de evidências e inferências a partir da categorização.

### 3 | RESULTADOS

Como anunciado anteriormente, neste estudo buscamos analisar as concepções de heterogeneidade presentes em teses e dissertações na área de Educação. Para tal, as análises foram feitas em duas grandes categorias: heterogeneidades sociais

e heterogeneidades individuais. Inicialmente cada uma das categorias será tratada isoladamente e posteriormente, no tópico de conclusões, será exposta a síntese acerca das relações entre elas.

### 3.1 Heterogeneidades sociais

As análises relativas à macrocategoria Heterogeneidades sociais indicaram sete microcategorias: heterogeneidade étnico-racial; heterogeneidade de gênero; heterogeneidade quanto à orientação sexual; heterogeneidade de classe social; heterogeneidade religiosa; heterogeneidade de região; e heterogeneidade geracional. No Quadro 02 estão assinalados os documentos que contemplaram tais tipos de heterogeneidade.

Subcategoria	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
Comentários gerais	--	--	--	X	--	X	X	--	X	X	5
Classe social	X	--	X	X	--	--	--	--	--	X	4
Étnico-racial	--	X	X	X	--	--	--	--	--	--	3
Gênero	X	--	--	X	--	--	--	X	--	--	3
Religiosa	--	X		X	--	--	--	--	--	--	2
Regional	--	--	X	X	--	--	--	--	--	--	2
Geracional	--	X	X		--	--	--	--	--	--	2
Orientação sexual	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 02: Documentos que contemplam os diferentes tipos de heterogeneidade

Fonte: as autoras (2022).

Um primeiro destaque a ser feito é que um dos tipos de heterogeneidade – orientação sexual – não é tratado em nenhum documento. Tal dado pode revelar que embora a educação sexual na escola seja reportada em bases legais de referência para o ensino, ainda é abordada de maneira muito restrita. De acordo com a pesquisa de Vieira e Matsukura (2017), já apresentada, o tema “orientação sexual” é tomado como verdadeiro tabu. Assim, as práticas docentes acabam não favorecendo a formação integral dos alunos, pois não garantem o aprendizado de conhecimentos relevantes, contextuais e importantes para lidar com as interações sociais que envolvem diversidade quanto às orientações sexuais.

Outro destaque é que um dos documentos não fez nenhuma referência às heterogeneidades sociais (D5). Outros documentos fizeram referências gerais à questão da heterogeneidade, mas não abordaram especificidades dos tipos de heterogeneidade

(D6, D7, D9), tal como transcritos a seguir:

Conforme Sacristán (2002, p. 15), “A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa”. Desse modo, fica claro que o ambiente escolar reflete dentro do seu espaço muitos dos fenômenos presentes na sociedade, uma vez que tal ambiente encontra-se intimamente imbricado ao meio social, sendo, na realidade, parte dele. (SACRISTÁN, 2002, apud SILVA, Nyanne Nayara Torres, 2014) (D6, p. 21)

Além disso, Asfora e Souza (2012), baseadas em nossa Constituição Federal de 1988, reafirmam que a igualdade de condições de acesso e permanência na escola é um direito de todos, mas que precisa ainda ser viabilizado e garantido em nosso sistema escolar. Enfatizam que, sobretudo no ciclo de alfabetização, a consolidação da leitura e da escrita é um direito que até então não vem sendo efetivado, propondo, portanto, que uma reformulação curricular atenda à diversidade e heterogeneidade encontrada nas escolas dando espaço a práticas inclusivas que promovam as aprendizagens estabelecidas pela própria lei (D7, p. 62-63).

Estão oficialmente presentes, na proposta ora vigente, alguns princípios: o de igualdade, o qual teria como objetivo o acesso por todos ao conhecimento científico, cultural e socialmente construído pela humanidade; o princípio do reconhecimento das diferenças, que defende a busca de diferentes alternativas que atendam a essa construção do conhecimento, reconhecendo que o ser humano é complexo; o princípio da inclusão, que por meio de estratégias de ensino objetivaria promover a todos o acesso ao conhecimento com intervenções apropriadas; o princípio da integralidade, o qual romperia com a fragmentação do conhecimento, presente no sistema seriado, e admitiria que o processo de construção do conhecimento é marcado por contínuos conflitos e o princípio da autonomia, cujo objetivo seria capacitar o sujeito para a tomada de decisão, de acordo com seus interesses e necessidades (D9, p. 53).

Percebemos que, em geral, as pesquisas voltadas para a heterogeneidade na sala de aula têm se dedicado mais a aspectos relativos aos diferentes níveis de conhecimento sem articular de modo mais aprofundado tal discussão a questões relativas às heterogeneidades sociais. Há, na realidade, a afirmação de um pressuposto geral de que é necessário reconhecer a diversidade e garantir a aprendizagem a todos. A ausência de uma discussão mais explícita e aprofundada acerca de como a diversidade social impacta as heterogeneidades de níveis de conhecimento pode ocasionar a recorrência maior a apresentação de um princípio geral de respeito à diversidade humana e garantia de aprendizagem. Conforme as reflexões levantadas por Canen e Xavier (2011), já apresentadas nesse texto, a heterogeneidade individual muitas vezes é mais contemplada nas formações de professores em detrimento das heterogeneidades sociais. Possivelmente, tal dado seja reflexo de uma falta de compreensão maior acerca de como lidar com as questões relativas à diversidade com crianças e/ou de uma concepção de que as heterogeneidades de níveis de conhecimento têm relação mais direta com as diferenças individuais, como ritmos de aprendizagem.

Os documentos D4 e D10 também apresentaram trechos mais gerais sobre a questão da heterogeneidade, tal como expostos a seguir, mas, como será exposto adiante, fazem referência a tipos específicos de fatores de diversidade:

O documento cita **a gestão no que se refere à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes e a consideração da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa** [grifo nosso]. Com isso, consubstanciam-se, a nosso ver, a necessidade de atendimento a heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito a singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem como características que compõem qualidade da educação (D4, p. 55).

Sendo assim, cada indivíduo possui uma forma singular de desenvolvimento que resulta de diferentes fatores biológicos, sociais e culturais que, segundo Rego (1999), é impulsionado pelos processos de aprendizagem [...] (D10, p. 50).

Nos dois trechos expostos – D4 e D10 – a diversidade social e as diferenças individuais são citadas como fatores de heterogeneidade e há indicação de que é necessário considerá-las como elementos para definição das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Não há discussão acerca das relações entre diversidade de identidades sociais e singularidades individuais nem sobre a necessidade de considerar que tais diversidades implicam em constituição de homogeneidades em meio às heterogeneidades, o que diz respeito às identidades sociais.

Miranda (2012) fala sobre um grande “quebra-cabeça” de heterogeneidades, que demanda políticas públicas que devem ultrapassar os estereótipos e as relações de poder explícitos neste campo. Com base nesta metáfora, defendemos que no interior desse complexo grupo heterogêneo encontram-se os grupos homogêneos quanto a diferentes identidades sociais e isso faz com que haja a necessidade de se pensar políticas públicas que integrem esses diferentes grupos através da função social da escola de oferecer um atendimento equitativo e favorecer o acesso de todos, ao mesmo tempo em que atenda às especificidades de cada grupo. Nos tópicos a seguir, alguns tipos de heterogeneidades que implicam identidades de grupos sociais serão tratados em suas especificidades.

### *3.1.1 Heterogeneidade de classe social*

A pesquisa D10, além de realizar comentários gerais sobre as heterogeneidades sociais, faz referência à heterogeneidade de classe social: “[...] incorporou uma grande quantidade de alunos e alunas nas escolas, oriundos de classes diferentes, de culturas diferentes, com formas e ritmos de aprender distintos e relações familiares diversas” (D10, p. 62).

D10 teve como objetivo verificar como ocorre a prática pedagógica diante da diversidade cognitiva (elementos que influem na aprendizagem) em turmas heterogêneas

dos anos iniciais do ensino fundamental. As análises feitas evidenciam que a escola tem um papel social e que através de um diálogo com o ambiente histórico-cultural os docentes podem favorecer a aprendizagem das crianças, tanto pelo protagonismo dessas no processo de aprendizagem quanto pela interação indiscriminada dos alunos. Citando Perrenoud (2001), Milanesio (2013, p. 141) “alerta para o fato de que na interação, base do trabalho docente, nem todos os alunos são valorizados da mesma forma, mesmo que seja involuntariamente, nem todos recebem respostas e nem todos são ouvidos como deveriam.” A diversidade quanto à classe social é apresentada como um dos fatores que interferem nessa desigualdade de atendimento. A pesquisa evidencia, assim, a necessidade de um reconhecimento da dimensão emocional e interacional do fazer pedagógico frente à diversidade dos alunos.

A categoria classe social foi o tipo de heterogeneidade mais recorrente (40% dos documentos). Carraher (1989), em estudo histórico sobre fracasso escolar, mostra que durante muito tempo era hegemônica uma concepção de que as crianças oriundas de níveis socioeconômicos mais baixos tinham baixa perspectiva de sucesso escolar por terem carências psiconeurológicas, pobreza de linguagem, carência cultural, dentre outros estereótipos usados para culpabilizar os estudantes e suas famílias pelo fracasso da escola. Tais preconceitos foram sendo desfeitos ao longo do tempo, mas ainda permeiam discursos na sociedade. Nos últimos anos foram mais recorrentes os discursos de que as crianças oriundas de famílias com grande precariedade socioeconômica têm capacidade para aprender e que são dotadas de cultura e de saberes. No entanto, o aprofundamento de estudos acerca de como o pertencimento a grupos desfavorecidos economicamente afeta negativamente a escolarização não foi suficiente, assim como as reflexões acerca das estratégias pedagógicas para lidar com essa desigualdade social são ainda incipientes. Além do D10, outros documentos também citaram aspectos relativos à classe social, como pode ser verificado nos trechos a seguir.

O diretor mescla as turmas sem homogeneizar os estudantes quanto a classe social, gênero ou idade – essa atitude faz com que os professores realizem um ensino para equidade (D1, p. 84).

Origem social dos alunos e resultados educacionais parecem caminhar juntos. Abandono escolar, repetência, nível de estudos alcançados, bem como tipo de estudos desenvolvidos e baixo desempenho escolar são comuns na trajetória escolar dos alunos mais pobres (D1, p. 61).

A autora aponta, ainda, que a escola não tem favorecido o desenvolvimento destes conhecimentos para as crianças de classe baixa, uma vez que “as finalidades que a escola atribui, teoricamente, a certos usos da escrita são geralmente abordadas na perspectiva da classe média e estão, por vezes, sensivelmente distantes das finalidades percebidas pela criança em situações extraescolares” (D3, p. 32).

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de

desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma nem ocorre nos mesmos termos que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais que qualquer outro momento da nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos [...] (OLIVEIRA, 2007.p.182, in Guimarães, 2013, p. 46) (D4, p. 46).

O trecho transcrito de D1 revela o pressuposto de que é necessário agrupar as crianças nas turmas sem tentativa de homogeneização quanto a fatores sociais. Dentre outros tipos de heterogeneidade, cita a classe social. No Brasil, de modo geral, crianças de famílias de poder aquisitivo mais baixo frequentam escolas públicas. As crianças de níveis socioeconômicos médio e alto geralmente frequentam escolas privadas, mas há mistura nas escolas quanto a tal aspecto. Na referida pesquisa, foi identificado que este tipo de informação não interfere nos processos de agrupamento dos estudantes.

Segundo o trecho citado, apesar de a pobreza ser indicada como fator impactante sobre o desempenho escolar, a enturmação dos estudantes que agrega os alunos de diferentes grupos sociais ajuda os professores a promoverem um ensino mais equitativo.

A pesquisa D4 também denuncia que os setores mais pobres sofrem mais os fenômenos de reprovação e evasão, no entanto, indicam que em comparação com outros períodos da história, têm reprovado menos e evadido menos. Desse modo, pode-se inferir que algumas mudanças podem ter permitido uma educação mais equitativa. Tal conclusão, no entanto, não minimiza a gravidade das grandes desigualdades sociais.

O estudo D3 foca a discussão no argumento de que o fracasso da escola decorre de que as práticas escolares atribuem/valorizam os usos da escrita próprios das camadas de nível socioeconômico médio. Essas pesquisas, portanto, relacionam a categoria classe social e heterogeneidade de níveis de conhecimento, mas na perspectiva de que faltam à escola mudanças que valorizem as diferentes práticas culturais da sociedade. Há implicitamente uma orientação didática de que seria importante abordar um ensino da leitura e escrita sensível às práticas sociais vivenciadas por essas crianças.

### *3.1.2 Heterogeneidade étnico-racial*

As heterogeneidades étnico-racial e de gênero foram contempladas por 30% dos documentos. O tipo de heterogeneidade étnico-racial foi encontrado em D2, D3 e D4. Os extratos a seguir ilustram como essa microcategoria foi abordada nos trabalhos.

É preciso lembrar que, ao investigar qualquer dificuldade apresentada pelos alunos indígenas, no seu desenvolvimento quanto à leitura e a escrita, é necessário um diálogo intercultural, pois como ensina Geertz (2001), trata-se de um campo com significados diversos, do qual se deve buscar conhecer e compreender (D2, p. 3).

Tais características expressam, no município, as múltiplas realidades que compõem a Educação do Campo, com escolas dentro de assentamentos e acampamentos rurais e comunidades quilombolas, por exemplo (D3, p. 75).

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma nem ocorre nos mesmos termos que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais que qualquer outro momento da nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos [...] (OLIVEIRA, 2007.p.182, in Guimarães, 2013, p. 46) (D4, 46).

Tais extratos dialogam com o que Miranda (2012) nos alerta sobre a necessidade de formulações legais para a modalidade do ensino indígena, do campo, de comunidades ribeirinhas e quilombolas que deem certa visibilidade e garantia mínima de atuação, e uma reconfiguração da função social da escola que vise a políticas educacionais que atendam às diversidades e minimizem as desigualdades sociais.

### *3.1.3 Heterogeneidade de gênero*

As referências à heterogeneidade de gênero ocorreram nos documentos D1, D4 e D8. Este último trabalho citado – D8 – aponta para a necessidade de considerar o gênero, além de outros tipos de heterogeneidade para a definição de políticas. Na pesquisa relatada, o foco é a educação do campo:

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural (D8, p. 39).

O trabalho D8, assim como outras pesquisas, cita o fator sexo, que está na base da discussão sobre gênero, mas não faz uma discussão sobre temas relevantes para a discussão de gênero, que extrapola questões biológicas. O estudo não aponta estratégias acerca de como definir ações que tenham como foco o trabalho com essa diversidade e seus impactos sobre a educação.

Em D1, uma das ações que têm relação com as definições da organização escolar sensível ao fenômeno da heterogeneidade – processos de enturmação – é o objeto de reflexão. A autora concluiu que:

O diretor mescla as turmas sem homogeneizar os estudantes quanto a classe social, gênero ou idade – essa atitude faz com que os professores realizem um ensino para equidade (D1, p. 84).

Assim como em D8, a referência a sexo citada em D1 não incorpora discussões mais substanciais sobre relações de gênero. Como foi dito anteriormente, neste estudo o foco é na discussão entre os critérios de enturmação e a progressão de aprendizagem dos estudantes. O trecho anterior sinaliza para uma concepção de que a heterogeneidade da turma, garantida no processo de enturmação, favoreceria um ensino equitativo, desconsiderando os vários estudos que evidenciam as exclusões e discriminações que ocorrem no cotidiano escolar, tal como discutido por D4. Também aparecem, em alguns trechos do trabalho D1, a concepção de que, apesar das boas estratégias de enturmação, há estudantes que não progredem em suas aprendizagens por falta de esforço individual, como no trecho a seguir:

De nada valem o conforto das salas de aula bem equipadas, a preocupação com a alimentação de boa qualidade, a facilidade do transporte escolar, a distribuição gratuita do livro e do material didático, a segurança de profissionais capacitados e adequadamente remunerados, se o grupo de alunos não aderir ao processo ensino-aprendizagem, se não estiverem ávidos por novos conhecimentos e desejosos de dominarem os novos instrumentos de informação (D1, p. 87).

Em um sentido contrário à ideia de que as estratégias de enturmação considerando a heterogeneidade dos estudantes seriam garantias para o trabalho efetivo na perspectiva de um currículo inclusivo, D4 dialoga com outros pesquisadores para evidenciar dificuldades de atendimento às heterogeneidades:

Aquino (1998) na publicação *Diferenças e Preconceitos na Escola* apresentou uma série de artigos de pesquisadores que discorreram sobre tipos de diferenças nos alunos, como déficits cognitivos, diferenças raciais, religiosas, sociais, de gênero e outras e relacionaram com as dificuldades que a instituição escolar tinha de absorvê-los de maneira adequada no sistema de ensino, condição que, não raro, atraía o preconceito contra esses alunos e reforçava a visão negativa de que eram vítimas (D4, p. 90).

Os três trabalhos citados anteriormente (D1, D4 e D8), que fazem referências à heterogeneidade de gênero, explicitam a defesa por uma proposta inclusiva nas práticas educativas e nas políticas públicas. Com base nas ideias de West e Zimmerman (1987), a pesquisadora Buss-Simão (2013, p. 942) explica que “o gênero não é um conjunto de traços, nem uma variável e nem um papel, mas o produto de ações sociais de algum tipo”.

Desse modo, a discussão sobre gênero precisa aparecer mais como objeto de reflexão pelos estudantes. Nenhum dos 10 trabalhos analisados apresentam esse objetivo.

A necessidade de incluir tal tema nos planejamentos didáticos decorre de que a naturalidade que há nesta dicotomia entre feminino e masculino faz com que muitas vezes essa percepção de sua posição no espaço social seja superada pela simples curiosidade ou encantamento pelo que é diferente ou até muitas vezes “proibido”. E isso faz com que as crianças, de diferentes maneiras, criem resistência às regulações sociais, embora também

em outros momentos possam interagir de maneira que contribuam com a manutenção dos estereótipos de gênero, o que corrobora para a permanência de valores e atitudes que discriminam e excluem mulheres, além de ser uma forma de negação ou omissão frente às diferentes práticas de violência praticadas na sociedade contra esse grupo.

Vimos que os documentos analisados não adentram nem se aproximam dessas questões mais específicas, como essa dicotomia entre o essencialismo da criança e os valores e regras sociais que vão lhe atribuindo. Alertamos, portanto, para a necessidade de ampliarmos os estudos que foquem na discussão de que as diferenças estabelecidas entre os gêneros não são simplesmente físicas ou biológicas; são, muito além disso, sociais e culturais.

### *3.1.4 Heterogeneidade religiosa*

A heterogeneidade religiosa foi citada por apenas dois documentos. D2 tem como objetivo “compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar” (p. 201). Dentre outras conclusões, aponta que as práticas observadas sinalizam “pouca ou nenhuma valorização quanto aos saberes dos alunos, sobre a sua cultura, o seu cotidiano” (Resumo). No entanto, identificou nas respostas e intervenções dos estudantes “a riqueza de histórias, de criatividade, de saberes culturais, não somente da sua cultura, mas da cultura do outro, nesse caso pela proximidade da sociedade não indígena” (p. 121). Desse modo, parece haver uma conclusão de que as práticas de ensino não consideram suficientemente a heterogeneidade, mas os estudantes reconhecem as diversidades. O estudo tem como base a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, tendo como pressuposto que

[...] os Novos Estudos do Letramento concebem a leitura e a escrita como práticas sociais, não apenas como o reconhecimento de códigos utilizados na língua escrita, mas com a possibilidade de novos olhares produzidos sobre espaços diversos, como o da família, do trabalho, da religião, onde se constroem novos significados, novas representações, novas “verdades” (SÁ, 2015, p. 120).

A religião, portanto, é contemplada como categoria de análise das práticas de alfabetização observadas e considerada como fator relevante de heterogeneidade dos estudantes.

D4 também faz referência à heterogeneidade religiosa. É uma pesquisa que tem como tema as representações dos professores quanto à heterogeneidade na sala de aula. As análises são feitas tendo como pressuposto a educação inclusiva, que tem como objetivo, segundo a autora, [...] a eliminação da exclusão social, ideal ao qual se subordinam atitudes e condutas afins com uma gama de atividades, como raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (D4, p. 87).

A religião, assim como outros tipos de heterogeneidade, aparece neste trabalho como diversidade a ser considerada para o combate da exclusão social. O documento D2, por tratar-se de uma pesquisa no âmbito indígena, abarca um maior atendimento a outras heterogeneidades e sinaliza para outros aspectos da diversidade cultural e religiosa. O D4 resgata a perspectiva de entender os processos de aprendizagem por um viés de relações entre alunos e escola e mostra o combate de preconceitos culturais, sociais e religiosos nas experiências escolares.

### *3.1.5 Heterogeneidade de região*

As heterogeneidades regional e geracional, assim como a religiosa, foram citadas em apenas dois documentos (20%). Em relação à heterogeneidade regional, foram encontradas referências nos documentos D3 e D4.

D4 dedica-se a evidenciar as desigualdades regionais no país, denunciando a negligência do estado para com a educação dos povos do campo. A autora tem como objeto de investigação as estratégias docentes em turmas multisseriadas, com foco na heterogeneidade de níveis de conhecimento. Reconhece a diversidade de povos do campo e defende a existência de escolas nas próprias comunidades, pois, segundo a autora, “um primeiro aspecto levantado é o da possibilidade de as crianças estudarem em suas próprias comunidades, ‘o que reforça o sentido de pertencimento’ e favorece a convivência na escola e comunidade” (SOUZA e SANTOS, 2013, p.15). (D3, p. 10).

D4, como foi exposto, parte da defesa da educação inclusiva. Apresenta dados produzidos pelo movimento Todos pela Educação, que ressaltam processos de exclusão e desigualdades regionais, como o trecho a seguir:

Outro dado alarmante indica que os meninos pretos do Norte e Nordeste, cujos pais não têm o Ensino Fundamental completo, representam o grupo mais propenso a repetir ou abandonar a escola, sendo tal probabilidade de 65% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012). (D4, p. 99)

O documento D4 foi o que abordou maior quantidade de heterogeneidades. O objetivo da pesquisa foi identificar como, frente às mudanças e transformações no cenário educacional e no campo social, os professores da educação básica lidavam com as heterogeneidades das classes. As análises evidenciaram que grande parte das professoras conseguem estabelecer representações acerca do fenômeno da heterogeneidade e estabelecem diferentes representações a seu respeito, desde o respeito à diversidade dos alunos e o atendimento às suas especificidades (em menor proporção) até a padronização de objetivos didáticos unificados e sem a consideração dos conhecimentos prévios do aluno (em maior incidência), voltando-se para um ideal mais homogeneizador.

### 3.1.6 *Heterogeneidade geracional*

Quanto à heterogeneidade geracional, nos documentos D2 e D3 foram encontradas referências, conforme citações a seguir.

Em sua pesquisa sobre brincadeiras e jogos indígenas na Aldeia Panambizinho, Cruz (2012) relata que ao entrevistar as indígenas idosas, a fim de conhecer as suas brincadeiras do passado, verificou que enquanto crianças essas idosas dedicavam suas vidas, juntamente com os seus pais, trabalhando na roça ou cuidando dos seus irmãos menores. Mesmo quando encontravam algum tempo para brincar, essa brincadeira era voltada para imitar os adultos ao varrer o pátio da aldeia ou ao fazer a comida para a família (D2, p. 23).

Os dilemas da heterogeneidade podem ser transformados em possibilidades de trabalho pedagógico que se pautem pelo respeito aos diferentes temposidade geracionais, com suas especificidades de socialização, aprendizagens e formação (ARROYO, 2010). (D3, p. 14).

O documento D2 fez referência, além da heterogeneidade geracional, às heterogeneidades étnico-racial e religiosa. Como já foi anunciado, o objetivo da pesquisa foi compreender as práticas sociais e culturais, envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar. Os dados evidenciaram que os professores indígenas compreendem a leitura e escrita em seu caráter funcional e como benefícios para si e para a sua comunidade.

Em relação à categoria heterogeneidade geracional, ela aparece no texto como um elemento a ser considerado no contexto educacional, sobretudo em relação aos conhecimentos sobre as práticas sociais vivenciadas por pessoas de diferentes gerações, ressaltando-se as vivências das pessoas idosas. São expostas reflexões sobre práticas culturais da comunidade em que os idosos eram responsáveis e do distanciamentos das práticas escolares:

[...] por um lado, o discurso governamental é de que o ensino precisa ser aos moldes do conhecimento tradicional do povo, por outro lado, os professores indígenas, em especial os mais jovens, nem mesmo conhecem todos os desdobramentos que envolvem a sua cultura, pois este "poder" ancestral pertence somente aos mais idosos (D2, p. 41).

Na análise de uma das atividades, é exposto que

O fato de o aluno não conhecer nenhuma história do seu povo deve ser levado em consideração, pois a história indígena, milenarmente passada por gerações tem sido esquecida, inclusive pelo povo Terena, comprometendo a continuidade do conhecimento de histórico e cultural do povo (D2, p. 95).

Quanto ao estudo D3, a discussão não contempla reflexões sobre heterogeneidade geracional. Essa categoria aparece apenas em um citação, como forma de marcar o posicionamento da necessidade de considerar aspectos geracionais no ensino. O objetivo dessa pesquisa, já citado, foi investigar as estratégias didáticas utilizadas por uma professora

de turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando as mediações docentes e as diferentes formas de agrupamento para a realização das atividades frente aos diferentes níveis de conhecimentos dos alunos.

Os estudos citados explicitam posições que se afastam da ideia homogeneizadora tão enraizada no nosso modelo educacional, discutida por Chaluh (2006), que mostra a escola como uma instituição com caráter excludente que não consegue acolher e dar expressão às “singularidades”, se configurado, historicamente, como um instrumento mimético à cultura dominante e homogeneizante. Para Campos (2007, p. 5):

[...] ao manter a pedagogia tradicional a escola exclui, reprova e torna fracassado o aluno que não está dentro dos padrões estabelecidos por ela, que homogeneiza aos alunos. Trata como iguais os cidadãos e esquece os indivíduos. Apostando na inclusão, esse é o primeiro passo para o fracasso.

Nessa pedagogia tradicional, saberes agregados na convivência entre diferentes gerações não são valorizados. A escola fecha-se em si, não trazendo para o seu cotidiano o diálogo com pessoas da comunidade que detêm conhecimentos sobre a história, as expressões culturais do povo e, desse modo, promove pouco o diálogo entre gerações.

### 3.2 Heterogeneidades individuais

Por meio das análises dos documentos relativas à macrocategoria Heterogeneidades Individuais foram construídas cinco microcategorias: Ritmos de aprendizagem; Experiências e trajetórias individuais e familiares, Tipos de interesses; Traços de personalidade e comportamentais; Características físicas. No Quadro 02 estão assinalados os documentos que contemplaram tais tipos de heterogeneidade.

subcategoria	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	Total
GERAL		X		X		X			X	X	5
Interesses individuais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Traços de personalidade e comportamentais	X	X	X	X	X		X			X	7
Ritmos de aprendizagem			X	X		X	X	X	X	X	7
Experiências e trajetórias individuais e familiares	X	X	X	X			X	X		X	7
Características físicas				X	X						2

Quadro 2: Tipos de heterogeneidades individuais contemplados nas teses e dissertações

Fonte: as autoras (2022).

Primeiramente, destacamos que D6 e D9 fizeram referência a apenas duas categorias relativas às diferenças individuais: interesses dos estudantes e ritmos de aprendizagem. Por outro lado, D4 contemplou as cinco microcategorias; D3, D7 e D10 contemplaram quatro delas.

Assim como ocorreu com as heterogeneidades sociais, foram encontrados em alguns documentos comentários gerais sobre heterogeneidades individuais que abarcavam diferentes aspectos dessas heterogeneidades, como os listados a seguir.

[...] através do discurso de Hall (2006) percebe-se que a identidade não se sustenta como única, pelo contrário ela se torna identidades, que podem ser assumidas em diferentes momentos e ocasiões, deslocando-se de um lado para o outro. Assim, a identidade, até então unificada, completa, segura e coerente é, apenas uma fantasia, pois a realidade é constantemente bombardeada por confrontos e deslocamentos das quais o indivíduo pode se identificar, ainda que temporariamente (D2, p. 49-50).

O documento cita a gestão no que se refere à questão de heterogeneidade sociocultural dos estudantes e a consideração da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em visto o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa [grifo nosso]. Com isso, consubstanciam-se, a nosso ver, a necessidade de atendimento à heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito à singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem como características que compõem qualidade da educação (D4, p. 55).

Sacristán (2002, p. 17) explica que “a partir da existência das singularidades individuais, atuamos na vida social, na família, na escola e em qualquer âmbito da vida expressando nossa idiosincrasia particular e também fazendo renúncias contínuas à nossa individualidade”. Ou seja, essa singularidade inerente ao sujeito é levada para dentro da escola, fazendo-se presente no contexto da sala de aula (D6, p. 21).

De acordo com Dalben (2009), a concepção pedagógica defendida pela Escola Plural reitera o aspecto positivo das diferenças entre os aprendizes. A partir da heterogeneidade, segundo a autora, é possível pensar em novas formas de conduzir os processos educativos (D9, p. 54).

[...] é necessário considerar que cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identifica e vai além das apresentadas geneticamente, perpassando pela identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual e pelos valores explícitos e implícitos em suas ações (D10, p. 136).

Os estudos, que têm diferentes objetivos, destacam aspectos importantes relativos às diferenças individuais. D2 alerta sobre a transitoriedade das identidades, defendendo que elas “podem ser assumidas em diferentes momentos e ocasiões” (p. 50). Neste trabalho, em vários trechos há referência ao indivíduo, sempre posicionando-o quanto às suas identidades sociais.

O trabalho D4 defende a necessidade de “atendimento à heterogeneidade dos grupos de alunos e o respeito à singularidade do aluno em seu processo de aprendizagem”

(p. 55). No trecho transcrito, a autora dialoga com os estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007) sobre a qualidade da educação. Neste trabalho, a autora também cita Perrenoud (2001), caracterizando salas de aula europeias, com a finalidade de registrar os diferentes tipos de heterogeneidade que permeiam cada sala de aula, para posteriormente fazer considerações sobre a situação brasileira. Neste caso, as múltiplas diferenças individuais são listadas:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de cansaço; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidade criativa; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagem de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de comunicação e relação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, em origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energia do momento (PERRENOUD, 2001, p. 69). (D4, p. 84).

D6, em diálogo com Sacristán (2002), ressalta que nossa atuação social ocorre a partir de nossas singularidades individuais e que muitas vezes precisamos renunciá-las para agir na sociedade. O trecho selecionado de D9 destaca a necessidade de “pensar novas formas” de condução dos processos educativos, considerando-se as diferenças entre os aprendizes. Por fim, D10 ressalta a complexidade de nossa formação individual, ao ressaltar que “cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identifica” (p. 40). Nesse trecho, é explicitado que existem os fatores genéticos, os quais são perpassados pela “identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual” (p. 40). Desse modo, é sinalizado que as diferenças individuais são perpassadas pelos fatores culturais. Assim, dialogamos com tal perspectiva ao considerarmos que as diferentes identidades sociais que nos constituem colaboram para a construção de nossas identidades individuais.

Em suma, identificamos em cinco dos dez documentos analisados reflexões gerais sobre as diferenças individuais e suas relações com os processos educativos. Diferentes aspectos dessa discussão perpassam as pesquisas, em função de seus objetivos e referenciais. Além dessas discussões mais gerais, foram encontrados também trechos que se referem a aspectos específicos das diferenças individuais que impactam o cotidiano da sala de aula. Abordaremos cada um deles a seguir, começando pelas diferenças quanto aos diferentes interesses dos estudantes.

### 3.2.1 *Interesses individuais*

Um primeiro dado a ser discutido é que alguns estudos relacionaram os tipos de interesses de modo integrado à discussão sobre heterogeneidades sociais. Em D2, por exemplo, é discutido que as comunidades indígenas não têm sido atendidas quanto aos seus interesses. A partir daí, há a defesa de que é preciso considerar os interesses dos estudantes:

Para conhecer seus alunos o professor precisa entendendo-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D2, p. 51).

O trecho acima é inserido em um capítulo em que a autora da pesquisa argumenta que a escola precisa entender as necessidades das comunidades indígenas, de modo que articula a discussão sobre identidade social indígena à necessidade de considerar os interesses dos estudantes que fazem parte dessas comunidades. Assim, é possível inferir que os interesses individuais têm relação com a identidade social de pertencimento às comunidades indígenas.

Também em D3 e D8 a discussão sobre interesses dos estudantes aparece de modo integrado às reflexões sobre identidades sociais, mas, neste caso, o foco é nas escolas do campo. A identidade campesina é posta como tema de debate. A autora de D3 trata de problemas relativos às escolas do campo, sobretudo dos que decorrem das políticas educacionais insuficientes e refuta a proposta de nucleação, argumentando sobre a necessidade de manter as crianças em suas comunidades, garantindo o fortalecimento de suas identidades culturais. Defende, assim, a necessidade de considerar os interesses das crianças nessas comunidades. A autora argumenta que estudantes de idades diferentes em uma mesma turma (turmas multisseriadas) têm interesses diferentes, mas que podem convergir para temas gerais relativos à cultura local. Propõe, então, que, em um mesmo projeto, sejam propostas atividades diferenciadas para lidar com a heterogeneidade de idades e interesses:

Em diferentes relatos de experiência e pesquisas, uma estratégia recorrente para lidar com esta amplitude de idades e interesses tem sido o envolvimento da turma num mesmo tema geral ou projeto, seguido por uma sequência de atividades diferenciadas (de componentes curriculares variados) de acordo com as aprendizagens das crianças (D3, p. 28).

Em D8, há afirmação de que no interior das turmas multisseriadas há heterogeneidade de vários tipos, incluindo a de interesses, mas que é necessário considerar as identidades do campo:

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série,

sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural (D8, p. 39).

D5 é outro estudo que faz referência às heterogeneidades sociais e individuais ao citar os diferentes interesses dos estudantes. Esse posicionamento aparece, por exemplo, quando a autora resenha a pesquisa de Hage (2010), sintetizando que:

O trabalho apresenta como principal característica das escolas multisseriadas do campo, a questão da heterogeneidade como sendo marcante porque reúne numa mesma turma grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesse, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc., muito embora deixe explícito que tal fenômeno (a heterogeneidade) não é privilégio apenas desses espaços, pois se efetiva sob qualquer forma de organização do ensino (seriado, ciclado, multisseriado), além de se articular com: 'particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc.; [...] elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2010, p. 14-15). (D5, p. 38)

As articulações entre a heterogeneidade de interesses individuais e as identidades sociais decorrentes das heterogeneidades sociais são, desse modo, presentes em alguns trabalhos, mas na maior parte das vezes aparece de modo pontual, em trechos específicos. Em D10, por exemplo, pode-se inferir relações entre interesses e nível socioeconômico em partes do trabalho em que a autora dialoga com Sacristán (1998) e Saviani (2008). Em relação ao diálogo com Saviani (2008), mobiliza a ideia de que há desigualdade no ponto de partida entre os estudantes resultante das desigualdades sociais, mas que é necessário promover uma pedagogia revolucionária:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação [...] (SAVIANI, 2008, p. 56) (D10, p. 49).

Em outros documentos, a referência aos interesses dos estudantes aparece apenas como sendo decorrência das diferenças individuais entre eles, como ocorre em D1, ao discutir sobre a composição das turmas. Neste trecho, a autora defende que é importante compor as turmas respeitando a heterogeneidade em cada sala de aula e cita diferentes tipos de heterogeneidade. Ela argumenta que:

Para conhecer seus alunos o professor precisa entender-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D1, p. 44).

Neste trabalho, é discutido que na escola muitas vezes os estudantes são responsabilizados pelas dificuldades, consideradas como consequência do desinteresse. Desse modo, defende que é necessário entender quais são seus interesses particulares.

A discussão realizada pela autora do trabalho D7 também faz referência à heterogeneidade de interesses, tratando-a como consequência das diferenças individuais ou de faixa etária. Também aparece tal tema em trechos que abordam a motivação para a escrita de textos:

Retomando tais concepções, McLane (1996) afirma que as críticas de Vygotsky ao ensino da escrita são ainda aplicáveis a muitas escolas onde a escrita continua a ser ensinada como um conjunto de habilidades mecânicas e as experiências das crianças com a escrita são nos primeiros anos frequentemente limitadas a exercícios de caligrafia e ortografia. O autor afirma ainda que esta ênfase nas habilidades básicas pode causar nas crianças uma visão limitada e restrita da escrita, vista como um conjunto de técnicas escolares desligadas de suas necessidades e interesses. Infelizmente, neste século ainda há escolas onde tal tipo de ensino continua a existir, embora algumas mudanças sejam visíveis (D7, p. 10).

A questão da motivação também é tema do trabalho D9, em trechos relativos a reflexões sobre o interesse das crianças pelas atividades escolares, tal como apontado no trecho a seguir: “O mesmo aluno que demonstrou interesse na leitura do texto abordado, foi também aquele que recontou o texto para seus colegas, no segundo extrato explicitado, referente à mesma aula” (D9, p. 365).

No trecho acima fica implícito que as crianças têm interesses distintos. No entanto, nesse trabalho não há discussão suficiente sobre o que provocaria tal heterogeneidade. Há, apenas, em alguns poucos tópicos, referências a que o interesse pode estar relacionado ao nível de conhecimento dos estudantes e à adequação da atividade a este público. Não há discussão sobre como os níveis de conhecimento interferem nos interesses, ou que tipos de adequações provocariam maior interesse.

D6 também relaciona os diferentes interesses às diferenças individuais, sem relacionar às identidades sociais, quando cita Perrenoud (2001):

Todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que nem todas são ajudadas e apoiadas pela família. Portanto, com o mesmo ensino, não podem adquirir ao mesmo tempo as mesmas aprendizagens [...] (PERRENOUD, 2001, p. 49). (D6, p. 98-99)

Em D4, a pesquisadora discute a presença de diferentes interesses em sala de aula por meio dos dados analisados. Ela identificou um discurso no grupo de docentes que ao serem questionadas se havia heterogeneidade em suas turmas, focavam em suas respostas apenas na heterogeneidade de níveis de conhecimentos. A autora interpreta tais

dados como um reducionismo:

Nesse caso podemos identificar o reducionismo existente na representação das professoras pelo fato de que características individuais e socioculturais, expectativas, ou interesses dos alunos não terem sido mencionados nas respostas dadas. A heterogeneidade, portanto, não estava nos alunos em si, ou em suas características pessoais, ou singularidades, mas no desempenho (D4, p. 134).

Outras categorias construídas na pesquisa revelaram discursos em que os interesses das crianças, assim como outras características individuais, foram citados, mas sem haver proposições acerca de como lidar com tais heterogeneidades.

Como descrito anteriormente, a categoria “interesses individuais” apareceu em todos os documentos como um tipo de heterogeneidade presente em sala de aula. Outra categoria frequente nas pesquisas é a de traços de personalidade, tratada a seguir.

### *3.2.2 Traços de personalidade e comportamentais*

Aspectos relativos aos traços de personalidade das crianças foram pouco discutidos nos trabalhos analisados, embora tenham sido citados em 70% deles. Em algumas pesquisas, ficava implícita a categoria “traços de personalidade e comportamentais” ao serem feitas referências aos interesses das crianças, como ocorreu em D1:

Para conhecer seus alunos o professor precisa entendendo-lhes os diferentes comportamentos, interesses e desinteresses, aprendizagens e dificuldades, tudo de forma a perceber-lhes o potencial, frequentemente oculto por desinteresse e/ou incapacidade aparentes e comportamentos perturbadores (D1, p. 44).

A citação acima faz referência apenas à necessidade de buscar entender os comportamentos e interesses dos estudantes. Não há uma discussão sobre o que poderia gerar os comportamentos perturbadores e nem articulação entre tais comportamentos e as trajetórias de vida ou suas identidades sociais.

Em outros documentos, a personalidade aparece de modo profundamente atrelado a aspectos relativos a heterogeneidades sociais, como ocorre em D4, que relaciona a universalização do ensino à entrada de estudantes oriundos de grupos de baixo poder aquisitivo a questões atitudinais e comportamentais:

Ao citarmos a questão dos alunos mais aptos, vamos identificar ao longo da segunda revolução educacional a questão da variedade dos alunos em sala de aula, identificada tanto no que diz respeito ao desempenho acadêmico, quanto no que se refere ao aspecto atitudinal, principalmente quando alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e outros demonstravam condutas inadequadas em relação às normas disciplinares da escola (D4, p. 25).

Ainda em D4, a autora discute o acesso à educação a partir dos estudos de Esteve,

citando novamente problemas de conduta ao serem integrados estudantes de grupos sociais diferentes dos que anteriormente frequentavam a escola:

Esteve destaca que essas duas medidas traziam como consequência o fim do sistema educacional baseado na exclusão, pois, com a crescente expansão do número de estudantes que já integravam as salas de aulas nos séculos anteriores, agora o acesso se tornava efetivo para grupos até então excluídos, como as mulheres, os negros, as crianças mais lentas na aprendizagem e aquelas que apresentavam problemas de conduta (D4, p. 27).

Apesar dos trechos em que a heterogeneidade de personalidades e comportamentos aparece na discussão sobre o ingresso de estudantes mais pobres e de diferentes identidades sociais na escola, há maior incidência da citação de traços de personalidade em uma perspectiva de diferenças individuais, pois não há discussão sobre os traços de personalidade e pertencimento a grupos sociais específicos ou mesmo aos modos de interação na sociedade entre pessoas de diferentes grupos sociais.

Também em D2 as referências a questões de personalidade aparecem de modo articulado à discussão sobre heterogeneidades sociais. Este trabalho discute aspectos comportamentais de integrantes de comunidades indígenas. Neste caso, discute concepções oriundas da cultura do grupo em análise, ressaltando, por exemplo, o modo como concebem a linguagem, relacionando-a à personalidade:

Tais relatos convergem para muitas outras histórias culturais do povo Guarani, Kaiowá e Terena, dentre elas destaca-se a história da palavra (ñe'ë e ayvu), que para os Guarani e Kaiowá é o centro da origem de tudo, pois ela já existia antes de qualquer ser nessa terra. Cadogan (apud BRAND, 1997, p. 241) explica que a linguagem foi criada por Ñande Ru (Nosso Pai) em meio às trevas originárias, antes de conhecer as coisas. Ela é o germe de vida, a "substância divina" de Ñande Ru, da qual procedem as pessoas. A palavra é voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, origem, personalidade (D2, p. 113).

Ainda em D2 há trechos em que, ao caracterizar os eventos analisados, há referências a atributos dos estudantes. A timidez é indicada como traço de muitas delas. Não há, no entanto, discussão sobre tal aspecto. Tal timidez seria um traço de personalidade das crianças ou um comportamento resultante da necessidade de interagir com pessoas de outra cultura, com desnível de idade, dentre outros aspectos?

A referência a traços de personalidade das crianças, sem discussão acerca dos impactos desses traços nas interações em sala de aula, ou sem articulação com discussões acerca das identidades sociais, ou mesmo sobre as estratégias didáticas para lidar com eles ocorreu em outros trabalhos, como em D3:

As crianças participavam desses momentos com entusiasmo e várias delas pediam a palavra ou respondiam coletivamente às questões feitas pela professora. Em algumas situações, a professora direcionava a pergunta a determinados alunos, de maneira atenta para que aqueles mais tímidos ou

menores também participassem (D3, p. 142).

Em D5, D7 e D10, os traços de personalidade ou comportamentais aparecem também em trechos em que há referências às crianças como tímidas, mas sem discussão das possíveis relações entre tal traço de personalidade e aspectos culturais, identidades sociais, dentre outros. D5 trata os traços de personalidade de modo pontual, apenas com o propósito de reconhecer que este é um tipo de heterogeneidade que precisa ser considerado no planejamento escolar:

Porém, mesmo sendo uma discussão presente nos debates sobre a alfabetização no Brasil, o reconhecimento da heterogeneidade ainda não foi suficiente para percebermos mudanças significativas no ensino. Parecem predominar professores que continuam despreparados para lidar com esse fenômeno e práticas pedagógicas que continuam voltadas para atender aos alunos de forma homogeneizante, como se todos estivessem no mesmo nível ou padrão de conhecimento, como se fossem iguais (mesmo ritmo, mesmo pensamento e comportamento etc.) (D5, p. 26).

As pesquisas D7 e D10 fazem referências às características de personalidade das crianças, discutindo como tais traços interferem no engajamento e nos desempenhos das crianças ao realizarem trabalhos em grupos, como no trecho a seguir:

[...] até para você agrupar, tem que ver a personalidade porque as vezes são alunos que são alfabéticos, mas de personalidades iguais, por exemplo, dois que se irritam facilmente, dois que não gostam de participar eu já tenho que separá-los [...] eu sinto essa necessidade, eu tenho que ver senão dá conflito e a gente tem que saber separá-los por hipótese de escrita e por personalidade um que opina, outro que discorda então a gente tem que ver a personalidade também (D10, p. 94).

Nessas pesquisas – D7 e D10, não há, como nos trabalhos anteriores, discussão sobre as relações entre a personalidade das crianças e outras características oriundas das experiências de vida e pertencimentos a grupos sociais. Esse é o modo de discussão sobre esta categoria que aparece na maior parte dos trabalhos.

### **3.2.3 *Ritmos de aprendizagem***

Um dos aspectos mais citados nos documentos, ao tratarem dos impactos das diferenças individuais sobre as situações didáticas, é a heterogeneidade entre os estudantes quanto aos ritmos de aprendizagem. Sete das dez pesquisas analisadas, em algum trecho, citaram a necessidade de considerar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

D7 e D10 tratam desse aspecto defendendo que a diferença dos ritmos de aprendizagem seria o fator central da heterogeneidade de níveis de conhecimentos e seria algo intrínseco ao processo pedagógico:

Não é fácil. Mas você também nunca vai encontrar uma sala homogênea, até porque os ritmos das crianças são diferentes. Mesmo que você pegue todos

alfabéticos, tem uns que avançam mais e outros não (PROFESSORA DO 1º ANO). (D7, p. 91)

Em síntese, tanto a equipe administrativa como a equipe pedagógica reconhecem obviamente que as classes são heterogêneas e a diversidade cognitiva percebe-se principalmente nos ritmos de aprendizagem, comportamentos em sala de aula, personalidade individual, contextos familiares e valores trazidos de casa e nos casos mais graves que apresentam diagnóstico especializado (médicos, psicólogos e outros profissionais). (D10, p. 130)

Outro trabalho – D3 – ao analisar um programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ressalta a flexibilidade do PNAIC quanto às metas previstas por ano escolar, indicando que os quadros com listagem de objetivos de aprendizagem, denominados Direitos de Aprendizagem, foram bons para estabelecer referências para os professores, mas ao mesmo tempo fala da importância de não ter havido rigidez nesta indicação, por haver consideração dos ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os “Direitos de Aprendizagem” propostos pelo PNAIC têm-se constituído, em vários municípios, numa referência de organização curricular que prevê uma continuidade de aprendizagens ao longo dos anos do 1º ciclo sem, no entanto, estabelecer rigidamente as metas, em respeito aos diferentes tempos e ritmos de aprendizagem (D3, p. 20).

Em D4, os ritmos de aprendizagem foram citados por constituírem uma das categorias de análise dos dados da pesquisa. Foi perguntado aos docentes se identificavam heterogeneidade em sua sala de aula e 16% das entrevistadas ressaltaram em suas respostas aspectos relativos aos ritmos de aprendizagem dos estudantes, indiciando uma concepção de que essa seria uma característica intrínseca aos alunos:

A) Modo ou ritmo de aprendizagem dos alunos – naturalidade da diferença - [...] nessa categoria foram consideradas as professoras que demonstraram a composição de heterogeneidade de sala de aula como variedade nas características dos alunos, muitas vezes citando mais de um aspecto de diferenças neles, como a idade, ritmos de aprendizagens e expectativa de interesses. [...] (D4, p. 131).

D8 também discute dados de práticas docentes, evidenciando a existência da concepção de ritmos de aprendizagem como característica intrínseca dos modos de ser das crianças:

[...] há sempre interação entre os alunos. Vejo isso desde que comecei a trabalhar em 1993. Eu lembro que, sempre tem aqueles alunos que tem mais dificuldades e aqueles que têm um desenvolvimento mais rápido. A J, por exemplo, foi minha aluna na 1ª série e era muito esperta. Dava conta de tudo rapidinho. Ela terminava e falava assim: “Tia, deixa eu ajudar a R”. Esta tinha muita dificuldade e ela ajudava muito a R. Ela e outras. Tinha a T também que aprendia rapidinho. Então as meninas que tinham mais facilidade ajudavam as outras. E isso é muito bom. Sempre teve isso nas salas multisseriadas em

que eu trabalhei (Profª Manacá, 2014). (D8, p. 170).

D8, como evidenciado acima, foca na necessidade de criar estratégias para lidar com as diferenças de ritmos de aprendizagem. D9 também comenta tal aspecto:

Embora a professora tenha enfatizado esse tipo de encaminhamento apenas no início do ano, ao se remeter à maneira como lidava com os diferentes ritmos de aprendizagem, confirmou esse cuidado em agrupar aprendizes mais avançados com os que ainda tinham dificuldades: “juntar forte com fraco junto, realizar reforço separado, atividade diversificada”. Voltamos a destacar que, ao longo das observações, não presenciamos esses agrupamentos mencionados por ela (D9, p. 356).

Em D6, os ritmos de apropriação de conhecimentos aparecem como consequência das oportunidades de vivência de práticas de leitura e escrita, ou seja, dos percursos de vida, e não como uma diferença individual resultante de fatores genéticos, como algumas vezes tal categoria é citada.

É assim que se constitui a heterogeneidade da sala, haja vista que as diferentes oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, dentro e fora do espaço escolar, definem os ritmos de apropriação do sistema de escrita alfabética e da linguagem escrita (D6, p. 31).

A comparação entre as pesquisas evidencia que todas elas defendem a necessidade de considerar os ritmos de aprendizagem no planejamento da ação pedagógica. D3 também salienta a necessidade de haver flexibilidade nas metas, considerando tal fenômeno. Há recorrentemente também a consideração de que os diferentes ritmos de aprendizagem são intrínsecos ao processo pedagógico, como em D7 e D10, aos alunos, como em D4, ao apresentar as concepções dos professores e D8. Diferenças de concepção são encontradas em D6, que defende que os ritmos podem ser consequência das oportunidades de vivência das práticas de leitura e escrita, ou seja, dos percursos de vida.

### *3.2.4 Experiências e trajetórias individuais e familiares*

Assim como ocorreu com a categoria “diferentes ritmos de aprendizagem”, as experiências e trajetórias de vida individuais e familiares também foram citadas por sete dos dez documentos analisados. A forma recorrente foi a de alertar para a necessidade de considerar as diferentes experiências e trajetórias de vida dos estudantes, como ocorreu em D1 e D10:

Dentre os muitos desafios que cabem ao gestor escolar enfrentar, está o de agrupar alunos em turmas, a partir da adoção de uma política interna capaz de dar conta de reunir, numa mesma sala de aula, alunos oriundos de diferentes famílias, marcados por variadas experiências de vida. Cabe-lhe optar por práticas pedagógicas apropriadas para que, ao final de determinado período de tempo, os alunos tenham dominado as habilidades cognitivas objetivadas (D1, p. 10).

[...] Todo e cada ser humano traz consigo um arsenal de peculiaridades que o identificam e vão além das apresentadas geneticamente, perpassando pela identidade social e cultural, pelas experiências vividas e presenciadas no âmbito familiar e contextual e pelos valores embutidos em suas ações (D10, p. 40).

O alerta acerca da necessidade de considerar as experiências de modo geral também foi encontrado na pesquisa D4, ao citar Perrenoud (2001, p. 69). A autora corroborou com a ideia de que:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico [...] em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores [...] (PERRENOUD, 2001, p. 69) (D4, p. 84).

Aspectos mais específicos dos impactos das diferentes experiências individuais e familiares sobre a alfabetização ocorreram nos estudos D3 e D7. Em D3, o destaque pode ser feito às reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, relacionando tais heterogeneidades aos níveis de conhecimentos das crianças.

Ao demonstrar o processo evolutivo pelo qual passam as pessoas não alfabetizadas para se apropriarem das propriedades do SEA, a teoria da psicogênese da escrita superou a visão “adultocêntrica” da aprendizagem da língua escrita, expressa pelos métodos tradicionais de alfabetização [...] Além disto, a teoria evidenciou que esta aprendizagem inicia-se antes mesmo da entrada da criança na escola, e que as práticas sociais e familiares de leitura e escrita podem influenciar muito no ritmo de sua apropriação por cada aprendiz (FERREIRO, 1989; MORAIS, 2012) (D3, p. 45).

A autora da pesquisa D7 também relaciona as heterogeneidades de experiências individuais e familiares às aprendizagens sobre a escrita. No entanto, discute sobre como as diferentes experiências de vida provocam variados modos de lidar com as condições de produção de um texto:

Schneuwly nos leva então a refletir como o processo de escrita deve ser pensado não de forma universal e invariável, como no primeiro modelo exposto (Hayes e Flower), ou não apenas como um processo decorrente da interdependência da produção de ideias e textualização (Scardamália e Beireter), mas, sim, como um processo de interação entre interlocutores no espaço social em que o indivíduo constrói suas concepções de mundo e ativa uma série de experiências. Isso justificaria o fato de que diferentes escritores, mesmo diante do mesmo contexto imediato, reagem de maneiras diversas e cada qual irá desenvolver um texto próprio, produzido a partir dos resultados de suas próprias representações da situação comunicativa, que constituíra a base de orientação construída na situação (D7, p. 49).

Em alguns trabalhos, como em D2 e D8, as referências às trajetórias de vida individuais e familiares foram feitas de modo articulado às referências às heterogeneidades sociais:

Como a cultura é viva e dinâmica as mudanças foram inevitáveis para as crianças indígenas. Segundo relatos das mesmas idosas, atualmente as crianças da aldeia, apesar de desenvolverem algumas tarefas para ajudar os seus pais, têm mais tempo para correr, para brincar, inclusive com brinquedos oferecidos pela sociedade não indígena, pois o contato tão próximo com o contexto urbano permite que elas estejam nestes “entre lugares”, conforme ensina Bhabha (1998), formando outros signos identitários e inovadores, até mesmo do que seja ser criança indígena (D2, p. 23).

Em nosso caso, a escola do campo possui significados e sentidos para a comunidade onde está inserida que não são os mesmos de quem a vê de “cima para baixo”, devido à relação direta, aos motivos afetivos e pessoais daqueles/as que fazem uso contínuo dela. Ou seja, este sentido “[...] relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos (OLIVEIRA, 1997, p. 51). (D8, p. 56)

Assim, professoras, alunos e outras pessoas da comunidade atribuem diversos sentidos à escola. São suas vivências, suas experiências nesse lugar que diversificam o significado atribuído. Cada um, a seu modo, vê e sente a escola de um jeito, de uma forma e atribui-lhe valores que lhes são peculiares (D8, p. 57).

Os extratos acima ressaltam um aspecto importante acerca dessa categoria: embora cada indivíduo vivencie experiências singulares, resultantes dos percursos de vida familiares e individuais, há semelhanças entre tais experiências resultantes das oportunidades e restrições sociais impostas pelas desigualdades sociais de classe, assim como de aspectos culturais relativos às identidades sociais étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, dentre outras. Desse modo, a sensibilidade às experiências e culturas singulares das crianças deve estar atrelada à compreensão das identidades sociais que elas agregam. Tais aspectos também devem ser considerados ao nos debruçarmos sobre a heterogeneidade de características físicas.

### *3.2.5 Características físicas*

As diferenças quanto às características físicas das crianças não foram foco de atenção na maior parte dos estudos, embora seja comum em salas de aula haver situações em que estudantes são objeto de desrespeito em decorrência da aparência física, como peso, altura e outros aspectos. Muitas características físicas, embora sejam, em conjunto, aspectos que individualizam as pessoas, também têm interface com heterogeneidades sociais, tais como região e identidade étnica.

Em apenas dois trabalhos este tipo de heterogeneidade é referenciado. A pesquisa D5 trata de diferentes tipos de heterogeneidade, tendo tal fenômeno foco central do estudo. Cita as características individuais, como transcrito a seguir:

Em suma, é preciso entender quais são as atitudes, valores, disposições quanto à existência da heterogeneidade. Para isso, vamos refletir a seguir sobre heterogeneidade sob dois principais focos de atenção: a heterogeneidade sob

o ponto de vista das diferenças culturais, étnicas, físicas; a heterogeneidade sob o ponto de vista do percurso escolar (idade, progressão escolar, nível de conhecimento). Embora os dois estejam interligados, a abordagem de cada um em separado pode ajudar a explicitar especificidades das discussões (D5, p. 28).

Em D4, a aparência física também é listada como um dos tipos de heterogeneidade, em um trecho citado de uma obra de Perrenoud na qual o autor destaca as características das salas de aula europeias:

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanhos, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de cansaço; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidade criativa; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagem de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de comunicação e relação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modos de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, em origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energia do momento (PERRENOUD, 2001, p. 69). (D4, p. 84)

Após o diálogo com Perrenoud (2001), a autora de D4 relaciona com a situação no Brasil: “No Brasil, tal descrição guarda amplas semelhanças, salvo o número médio de crianças nas classes, ainda superior aos vinte e cinco que o autor cita em seu retrato de sala de aula” (D4, p. 84).

Em nenhum dos dois trabalhos há discussão específica sobre as diferenças físicas e seus impactos sobre as situações vivenciadas em sala de aula.

## 4 | CONCLUSÕES

Como foi anunciado no início deste capítulo, buscamos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar as concepções de heterogeneidade subjacentes a sete dissertações de mestrado e três teses de doutorado, produzidas no período de 2012 a 2016.

Adotamos, como ponto de partida para as discussões, a concepção de heterogeneidade como fenômeno inerente à condição humana e à sociedade, mas marcada por processos de exclusões e tensões. Assumimos a posição de que é papel da escola contribuir para a formação humana crítica, o combate aos preconceitos e garantia de aprendizagem a todos os estudantes. Objetivamos, então, mapear os tipos de heterogeneidade referenciados por pesquisadores, discutindo as relações entre diversidade social e diferenças individuais, assim como seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Foram propostas duas macrocategorias - Heterogeneidades sociais e

Heterogeneidades individuais, cada uma com subcategorias construídas a partir da leitura das pesquisas selecionadas. O Quadro 3 sintetiza a quantidade de microcategorias citadas em cada documento analisado.

Documentos (Teses e Dissertações)	Quantidade de microcategorias citadas	
	Heterogeneidades sociais (7 microcategorias)	Heterogeneidades individuais (5 microcategorias)
D1	2	3
D2	3	3
D3	4	4
D4	5	5
D5	--	3
D6	--	2
D7	--	4
D8	1	3
D9	--	2
D10	1	4

Quadro 3: Quantidade de microcategorias contempladas nas teses e dissertações.

Fonte: As autoras (2022).

O Quadro 3 evidencia que a maior parte dos trabalhos cita tanto heterogeneidades sociais quanto individuais ao longo do trabalho, havendo, no entanto, maior incidência de trechos dos documentos com referências às diferenças individuais, o que pode revelar a necessidade de maior atenção a temas que foquem em diversidade social, relacionando-a a aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem escolar, tema deste estudo. Este resultado reafirma o que foi encontrado por Canen e Xavier (2011), ao analisarem os periódicos *Cadernos de Pesquisa*, produzidos pela Fundação Carlos Chagas, e *Revista Brasileira de Educação*, produzida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como foi afirmado anteriormente, as autoras concluíram que há maior ênfase no tratamento de temas relativos às heterogeneidades individuais do que de temas relativos às heterogeneidades sociais. Os dados da referida pesquisa mostraram que muitos estudos discutem sobre como trabalhar na sala de aula considerando distorção idade e série, dificuldades de aprendizagem ou mesmo aspectos disciplinares.

Em relação às referências às heterogeneidades sociais, os dados evidenciaram que três documentos fazem um discurso mais geral para a necessidade de considerar a diversidade social na educação, mas não fazem referências específicas aos diferentes tipos de heterogeneidade. Nesses trabalhos há um discurso mais geral de formação dos estudantes para a aceitação das diferenças. Em outros documentos, embora tipos

específicos de heterogeneidade sejam citados, também ocorre referência geral a uma “atitude de respeito e valorização das diferenças”. Como foi discutido no início deste texto, a referência à necessidade de considerar diversidade humana no processo pedagógico sem uma discussão acerca da dimensão política, dos aspectos relativos às disputas de poder na sociedade pode remeter a um pressuposto de que “somos todos iguais” e que as diferenças são superficiais. Sasaki (1997, p. 17), conforme foi citado anteriormente, alerta para a existência de princípios da “celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania como qualidade de vida”, sem o reconhecimento das disputas de poder que caracterizam nossa sociedade. Desse modo, prega-se apenas a tolerância e a igualdade de direitos.

Os dados analisados também evidenciaram que alguns tipos de heterogeneidade são fonte de atenção mais recorrentemente do que outros. As diferenças de classe social, a heterogeneidade étnico-racial e de gênero aparecem mais em trechos das pesquisas do que outras, como as religiosas, regionais e geracionais. As diferenças resultantes da orientação sexual não foram citadas em nenhum trabalho. É relevante problematizar este dado, pois no contexto atual é uma das maiores fontes de tensões nas relações sociais no Brasil, e que geram fortes reações de violência simbólica e física. Por outro lado, as relações de gênero também não são foco mais direto das discussões, pois as citações falam da diferenças de sexo, que podem remeter apenas a diferenças biológicas.

As análises da macrocategoria heterogeneidades sociais nos remetem à discussão de que dentro das grandes heterogeneidades encontram-se os grupos homogêneos, que constituem identidades sociais, e isso faz com que haja a necessidade de se pensar políticas públicas que respeitem e garantam direitos fundamentais a esses diferentes grupos, atendendo às especificidades de cada um deles. Defendemos, pois, que as políticas públicas garantam que a escola seja um espaço de reconhecimento e atendimento às diversidades.

Uma outra discussão importante evidenciada foi sobre a dicotomia entre o essencialismo da criança e os valores e regras sociais que vão lhe atribuindo, mostrando que elas conseguem ser mais que meros reprodutores e são capazes de criar suas próprias conexões a partir da interação com os pares. Desse modo, os processos educativos precisam não apenas favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito, mas também criar condições para o fortalecimento das identidades sociais e garantia de direitos, como o de apropriação de conhecimentos. Assim, defendemos que essas diferenças precisam ser mediadas nas instituições escolares com base em informações, conhecimento e uma formação digna de possibilitar a quebra de preconceitos, problematização sobre as relações de poder, discriminação, situações de exclusão, entre outras situações que podem surgir diante desse tipo de diversidade.

No âmbito dessa discussão, alertamos que a própria formação docente é por essência heterogênea, devido a seus múltiplos campos de atuação. Tradicionalmente, embora seja diversa, não tem contemplado suficientemente a discussão sobre heterogeneidade e aprendizagem, e mesmo quando tal tema emerge, muitas vezes tem um trabalho muito voltado para as heterogeneidades individuais, deixando de contemplar questões de extrema relevância para desenvolver um ensino contextualizado, que trabalhe com uma formação integral do aluno, levando-o a se perceber partícipe do processo de ensino-aprendizagem. Tal alerta é especialmente relevante porque, como apontamos anteriormente em diálogo com Pinheiro, o preconceito é uma disposição de ordem “psicológica, um fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade” (PINHEIRO, 2011, p. 216). Assim, o preconceito é decorrente de construção individual que se faz na relação constante com o outro. Não podemos considerar que ocorre apenas um comportamento resultante de falta de informação. Desse modo, o combate ao preconceito requer ações múltiplas que incidam sobre a construção de conceitos, conhecimentos e desenvolvimento de valores e atitudes.

Por fim, ressaltamos que as aprendizagens escolares ocorrem em situações complexas e que não são de ordem apenas cognitiva. As afetividades, a autoimagem, as condições concretas de interação e a mediação docente têm forte impacto sobre as aprendizagens dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo**. Tradução de Bernardo Romagnoli Bethonico. Revisão de Marcos Visnadi. Caderno de Leituras, [S.l.]: Chão da Feira, n. 10, p. 1-8, set. 2012.

ASFORA, Rafaella; SOUZA, Wilma P.A. Educação Inclusiva. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA; DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. **Cadernos De Formação**, Brasília, ano 1, unidade 1, p.10, 2012.

BAKHTIN, Michael. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out-dez. 2016.

BETTO, Frei [Carlos Alberto Libânio Christo]. Pós-modernidade e novos paradigmas. **Reflexão**. São Paulo: Instituto Ethos, v. 1, n. 3, p. 1-13, nov. 2000.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013.

CAHILL, Spencer. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. **The Sociological Quarterly**, [S.l.]: University of California Press, JAI Press, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.

CAMPOS, Cristina Maria. **Rua e Escola**: O Hip Hop como movimento porta-voz dos sem voz. Campinas, SP. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 48. p. 641-661 set./dez. 2011.

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

CHALUH, Laura N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 207–223, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643351>. Acesso em: 11 maio. 2022.

DAVIS, Lennard J. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the Nineteenth Century. *In*: **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p. 3-16.

DAVIS, Lennard. J. The end of normal. *In*: **The end of normal**: identity in a biocultural era. Ann Arbor-MI: The University of Michigan Press, 2013. p. 1-14.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 17, n. 51, set-dez, 2012. p. 661-749.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Textos para discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2007.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p. 348-362, março de 2010 a setembro de 2010.

MILANESIO, Ivete Picarelli. **Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas**. Tese de Doutorado, 2013. PUC/SP.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

PERRENOUD, Perrenaud. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociedade do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, Vivieni P. G. Preconceito, moralidade e educação para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2013, vol.18, n. 54, p. 669-691.

SÁ, Carolina F. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizes. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Recife: UFPE, 2015.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et al. Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2008

VIEIRA, Priscila M.; MATSUKURA, Thelma S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr./jun. 2017.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. **Doing gender**. *Gender and Society*, Londres: Sage Publications, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

# 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