

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 Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: 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 DE NÍVEIS DE CONHECIMENTO EM DOCUMENTOS CURRICULARES

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. Neste texto, o recorte foi dado à análise de 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 em relação aos níveis de conhecimento. Desse modo, objetivou-se mapear e analisar as orientações dadas em documentos curriculares quanto ao tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimentos dos estudantes.

1 | PONTO DE PARTIDA: HETEROGENEIDADE E ENSINO

Para tratarmos sobre heterogeneidade, partimos do pressuposto de que, mesmo em um espaço social pretensamente homogêneo, como os organizados com base na idade ou níveis de conhecimentos, há diversificação

humana, pela presença de certos atributos ou características sociais, tais como condição financeira, pertencimento étnico, religião, tipo de composição familiar, região de moradia, dentre outros. Desse modo, cada sala de aula pode se constituir como um grupo com homogeneidades gerais: os interlocutores são da espécie humana, com os atributos que nos fazem humanos, são compostas por professores e estudantes, que apresentam identidades próprias sobre o que é ser estudante e o que é ser professor. Apesar dessas homogeneidades, as salas de aula agregam pessoas com diferentes identidades sociais, como as de mulheres, negros, espíritas, sujeitos do campo, entre outros. Assim, os pertencentes a cada uma dessas categorias carregam atributos que os tornam homogêneos quanto a tais identidades. Podemos também dizer que uma dada sala de aula difere de outra em decorrência de categorias que as tornam únicas, como a identidade de local de moradia, com as singularidades culturais da comunidade à qual pertence. Também podemos afirmar que cada integrante do grupo tem diferenças individuais que os tornam únicos. Enfim, o todo de uma sala de aula é composto por homogeneidades e heterogeneidades.

Frente a essa complexidade, é necessário apreender como diferentes docentes lidam com os diferentes tipos de heterogeneidades/homogeneidades, considerando-se, como dito

acima, que, por mais distintas que sejam umas salas de aulas das outras, há aspectos de unidade entre elas, que implicarão na possibilidade de uma experiência específica de sala de aula, contribuindo com a reflexão e o desenvolvimento de outras salas de aula. Em suma, para tratar da heterogeneidade no ensino é necessário pontuar, inicialmente, que há diferentes tipos de heterogeneidade que trazem implicações para o processo pedagógico. Leal, Sá e Silva (2016, p. 16-17) classificaram-nas em três grandes blocos.

O primeiro tipo refere-se às identidades culturais, trajetórias dos grupos sociais, características étnicas, gênero, opções religiosas, composições familiares, local de moradia, dentre outras. Russo e Araújo (2009), em pesquisa sobre os modos como professores do Rio de Janeiro concebiam a heterogeneidade, identificaram alguns tipos nos discursos dos professores, evidenciando como algumas, como as relativas às orientações sexuais, são fontes de tensões mais intensas que outras.

Cada um desses tipos de heterogeneidade conforma homogeneidades que rumam à construção de identidades sociais. Sá (2016), por exemplo, na esteira de autores como Arroyo (2010) e Hage (2011), foca nos processos de constituição identitária individual e coletiva das crianças do campo, “a partir da ênfase em valores e referenciais socioculturais construídos pelo povo do lugar” (SÁ, 2016, p. 26). Mesquita, Sá e Leal (2012), a esse respeito, salientam que as escolas do campo, através de seus currículos, deveriam favorecer a emergência de subjetividades coletivas. Hage (2011, p. 97) faz a defesa de um currículo “orientado pela interação e pelo diálogo entre saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e tecnologia”. Todos esses autores focam em um tipo de homogeneidade: sujeitos do campo, rumando para a proposta de uma Educação do Campo, que é heterogênea em relação à Educação da Cidade.

Assim como a categoria “campo”, outras categorias, que tipificam outros grupos sociais, como a de “negros”, também implicam em construção de subjetividades coletivas, sendo necessário realizar pesquisas que possam identificar essas homogeneidades na heterogeneidade e suas especificidades.

Os grupos reconhecidos como pessoas com deficiência constituem um segundo tipo de heterogeneidade que permeia o espaço educativo. A construção dessa categoria advém da concepção de que, como afirmado por Davis (2013, p. 9), “a deficiência é uma identidade, uma forma de vida e não simplesmente uma violação de uma normalidade médica”. Por outro lado, assim como outras identidades sociais, constitui parte da identidade do indivíduo, que requer especificidades no atendimento escolar para a garantia do pertencimento, da permanência neste espaço educativo e das aprendizagens. Embora possamos estabelecer essa macrocategoria, é importante reconhecer que há especificidades em cada microcategoria deste grupo, que implicam em ações didáticas diversas, como a do ensino para o aluno cego, surdo ou qualquer outro tipo de deficiência, além de se reconhecer que cada um tem ainda especificidades quanto às suas necessidades particulares.

Já o terceiro bloco de heterogeneidades refere-se às diferenças individuais, que também impactam os processos escolares. Cada indivíduo é único, embora seja detentor de diferentes identidades sociais. Cada indivíduo percorre trajetória de vida singular, desenvolve traços particulares de personalidade, tem seu próprio ritmo e conjunto de interesses.

Esses diferentes tipos de heterogeneidade acarretam heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento entre os estudantes. Um dado importante a ser refletido é que esses tipos de heterogeneidade são, via de regra, tratados isoladamente, sem haver reflexões sobre as interfaces entre eles. Desse modo, a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento geralmente é tida como singularidade dos sujeitos envolvidos e não como reflexo dos demais tipos de heterogeneidade ou como entrelaçamento entre eles. No entanto, muitos estudos, como o de Moura (2010), evidenciam que a exclusão relativa a algum atributo social provoca heterogeneidades mais profundas quanto ao nível de conhecimento de conteúdos escolares.

Neste estudo, buscamos analisar as orientações didáticas relativas a como lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, considerando que tal heterogeneidade é fruto do conjunto de heterogeneidades já discutidos anteriormente. Por termos interesse em focar de modo mais aprofundado na discussão sobre como lidar com a heterogeneidade no processo de alfabetização, trataremos de tal tema no tópico a seguir.

2 | ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE

Três grandes campos teóricos têm permeado o discurso atual sobre alfabetização: os estudos da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1985; FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), da consciência fonológica (MORAIS, 1989, 2004, 2012; FREITAS, 2010; LEITE, 2006) e os estudos sobre o letramento (STREET, 1989; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Pesquisadores, ao abordarem esses diferentes campos, problematizam as práticas de alfabetização ditas tradicionais, sobretudo as abordagens sintéticas, como os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos, alertando que essas abordagens concebem a alfabetização como um processo de aquisição de um código, por meio de habilidades perceptuais, fonológicas e memorísticas.

As abordagens sintéticas de alfabetização, na realidade, nunca desapareceram do cenário educacional brasileiro e mundial, sobretudo no cotidiano da sala de aula. São muitos os adeptos dos métodos fônicos, por exemplo. Nesse tipo de concepção, defende-se que a alfabetização se dá a partir das situações em que as crianças treinam habilidades fonológicas, sobretudo de segmentação de palavras em sílabas e fonemas, e memorizam as correspondências grafofônicas. Nessas abordagens, não há atenção à questão da heterogeneidade dos estudantes e nem às relações entre as práticas de leitura e escrita na

escola e em outros contextos sociais. No entanto, como já afirmado, abordagens centradas em perspectivas sintéticas permanecem até os dias atuais, disputando espaço com outras abordagens, que compõem o que denominamos de tendências atuais e foram discutidas por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013). Essas pesquisadoras mapearam as tendências sobre alfabetização no país no período de 2000 a 2010.

A partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), as autoras investigaram vinte e seis propostas curriculares brasileiras, sendo 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação (Amazonas, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná) e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba). Dentre outros resultados, foram descritas três tendências sobre alfabetização:

- A tendência 1 agrupou os documentos curriculares cujas orientações priorizam a imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.
- A tendência 2 agrupou os documentos curriculares em que prevalece a concepção sintética de alfabetização: “alfabetização como aprendizagem do código alfabético”. A leitura e a produção de textos de circulação social aparecem no documento de modo periférico e com presença de materiais estruturados com textos produzidos para o treino de correspondências grafofônicas.
- A tendência 3 agrupou os documentos cujas orientações aproximam-se da abordagem da “alfabetização na perspectiva do letramento”. Nesses, prevalecem discursos acerca da importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização de modo simultâneo às estratégias de ensino sistemático do sistema alfabético de escrita, com ênfase na compreensão do funcionamento do sistema notacional e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica.

As autoras evidenciaram que no cenário nacional do período de 2000 a 2010 prevalecem as tendências 1 (30,8% das propostas) e 3 (65,4% das propostas):

Em relação aos modos como a heterogeneidade é abordada nas três perspectivas, pode-se dizer que na tendência 2, de natureza sintética, as orientações didáticas são estruturadas, com indicação aos docentes das atividades a serem realizadas, sem haver reflexões acerca da heterogeneidade social, além de haver padronização de atividades a serem realizadas, sem consideração dos níveis de conhecimento das crianças. São atividades a serem realizadas por todos de modo sequenciado. A pesquisadora Coutinho-Monnier (2009) ilustra tal tendência em uma investigação de como docentes utilizavam livros didáticos baseados em diferentes perspectivas metodológicas. Dentre os muitos

resultados da referida pesquisa, focaremos um que aborda o tema aqui tratado. A estudiosa relatou o caso de uma professora que adotava o método fônico, utilizando o material do programa Alfa e Beto. Tinha uma prática de alfabetização sistemática quanto ao ensino do “código” escrito, sem explorar atividades de leitura e produção de textos. Na avaliação de final do ano, a pesquisadora percebeu que

[...] os alunos que estavam em níveis mais iniciais de alfabetização avançaram significativamente, porém, aqueles que começaram o ano já nos níveis finais permaneceram nestes, sem qualquer avanço. Isso aconteceu porque a prática da professora não considerava os diferentes níveis de aprendizagem da turma e sua intervenção não tinha como foco aprofundar as aprendizagens já desenvolvidas. Além disso, os alunos concluíram o ano sem ler e produzir textos, pois não havia um trabalho nessa direção.

Tal dado ilustra uma prática, em uma perspectiva sintética, em que não são levados em conta os níveis de conhecimento dos estudantes e em que as atividades uniformizam todas as crianças. Portanto, não há qualquer consideração da heterogeneidade em sala de aula.

Por outro lado, as outras duas abordagens propagam a ideia de que é necessário partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e planejar a ação didática, ou seja, a partir de avaliação formativa. Também aparecem orientações acerca da necessidade de realizar atividades diversificadas, considerando os níveis de conhecimento dos estudantes. No entanto, pouco era discutido sobre como lidar com outros tipos de heterogeneidades em sala de aula, tal como a relativa às composições étnicas, origem social, gênero, dentre outras, que são igualmente importantes e muitas vezes problemáticas na escola.

Assim, pode-se apresentar como relevância desta pesquisa as contribuições para se pensar em uma escola mais inclusiva, em que todos tenham direito de aprendizagem. Em relação a essa busca de atender a todas as crianças, garantindo a elas os direitos de aprendizagem, Leal, Silva e Sá (2015, p. 18), ao tratarem sobre o Ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

O primeiro tipo é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, o direito de as crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vaga nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores.

O segundo tipo de estratégia é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, cheguem a uma determinada etapa escolar em faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominarem alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Tendo como norte esses dois tipos de estratégias, buscou-se, neste subprojeto, analisar quatro documentos curriculares no intuito de mapear tudo o que for dito sobre a questão da heterogeneidade em sala de aula. Isto é, buscou-se, como anunciado anteriormente, analisar 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 em relação aos níveis de conhecimento.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Como dito anteriormente, objetivamos com esta pesquisa analisar documentos curriculares destinados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na seleção dos documentos a serem investigados, optamos por dois documentos de secretarias estaduais de educação e dois de secretarias municipais. No caso dos documentos estaduais, optou-se por analisar a proposta curricular de Pernambuco, estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo, e a de Minas Gerais, por ser um documento em que predominavam orientações que caracterizam a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, tal como foi apontado em estudo realizado por Leal e Brandão (2012). Quanto aos documentos das capitais, optou-se por selecionar a proposta curricular de Recife, por ser a capital do estado onde a pesquisa estava se desenvolvendo, e a de Jaboatão dos Guararapes, município de médio porte também de Pernambuco, onde estavam sendo realizadas observações de aulas de professoras alfabetizadoras em outro subprojeto da pesquisa ao qual este trabalho está vinculado. Em suma, neste artigo serão analisados os dados dos seguintes documentos curriculares:

MINAS GERAIS. **Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental** – Anos Iniciais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco** – Ensino Fundamental. Recife: Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco / União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife**: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza. Recife: Secretaria de Educação, 2015. 372 p. (v. 3).

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Proposta Curricular**. Jaboatão dos Guararapes: Secretaria de Desenvolvimento Social / Secretaria Executiva de Educação, 2011.

Foi realizada, então, pesquisa documental, pois, de acordo com Ludke e André (1986), os documentos podem ser considerados fontes ricas e estáveis de conhecimento, podendo ser reanalisados quando necessário, conferindo, assim, uma certa segurança aos

resultados alcançados. Os dados foram investigados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual compreende a interpretação tanto de conteúdos explícitos como de conteúdos implícitos relativos às concepções, tendências e pensamentos dos seus interlocutores. Para Bardin (1977), esse tipo de análise consistiria em

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).

Bardin (1977) propõe algumas etapas para a realização da análise. São elas:

1. Pré-análise: etapa de organização e elaboração do plano de análise, escolha dos documentos, leitura flutuante para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação.
2. Exploração do material: fase de leitura dos documentos, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Na leitura dos demais documentos, novas categorias podem surgir e outras podem ser ampliadas ou agregadas. A cada alteração, os documentos já lidos serão relidos.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

As categorias de análise foram construídas com base em dados do projeto geral: *Heterogeneidade e Alfabetização: Concepções e Práticas*, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. A pesquisa geral buscou analisar orientações sobre estratégias para lidar com a heterogeneidade em documentos curriculares, livros didáticos, assim como na prática de docentes em sala de aula e as concepções e resultados de pesquisas (teses e dissertações) acerca do tema. Algumas categorias construídas no âmbito da pesquisa geral foram escolhidas para as reflexões constantes neste artigo, conforme serão descritas no próximo tópico.

4 | ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Os dados da pesquisa revelaram a necessidade de aprofundamento do debate sobre heterogeneidade no processo de alfabetização. Um primeiro aspecto observado foi que a palavra “heterogeneidade” apareceu apenas uma vez na proposta curricular de Minas Gerais, no tópico destinado às habilidades do componente curricular Educação Física. No Currículo de Pernambuco não aparece. Na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece em um trecho que trata do componente curricular Língua Estrangeira. Na proposta de Recife aparece uma vez, mas não em relação à heterogeneidade humana, e sim como heterogeneidade de saberes:

Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento (RECIFE, p. 36).

Apesar da palavra “heterogeneidade” aparecer com pouca recorrência nos documentos, há trechos em que aparece o termo “diversidade”. Ao considerarmos o uso desse termo apenas nos trechos que abordam a diversidade humana e computando todas as repetições dos trechos que ocorrem nos quadros de habilidades, identificamos que no currículo de Pernambuco esse termo aparece 83 vezes; no de Minas Gerais aparece 59 vezes; na proposta de Jaboatão dos Guararapes aparece 10 vezes e no de Recife, 53 vezes. Desse modo, é possível constatar que há referências às heterogeneidades sociais, havendo maior incidência a tal fenômeno por meio do termo “diversidade”.

A expressão “diferenças individuais” aparece uma vez no documento de Pernambuco, mas apenas no tópico relativo a Educação Física. Na proposta de Minas Gerais aparece nos componentes Ciências e História; no de Jaboatão dos Guararapes não aparece e no de Recife aparece uma vez no tópico sobre educação em sexualidade.

Tais dados sinalizam que há mais referências às heterogeneidades sociais nos documentos citados do que às heterogeneidades individuais. Neste artigo, nosso foco é na discussão sobre heterogeneidades de níveis de conhecimento e suas relações com as demais heterogeneidades (sociais e individuais).

De modo geral, foram encontradas referências à heterogeneidade de níveis de conhecimento nos quatro documentos. Para melhor discussão, cada documento será abordado nos tópicos a seguir.

4.1 Documento Curricular do Estado de Pernambuco

No documento curricular de Pernambuco há grande ênfase em educação em direitos humanos, com referência à diversidade e defesa do princípio da equidade:

Considerar a equidade e a excelência como princípios norteadores é compreender que todos têm direito à aprendizagem e que as necessidades de uns diferem das de outros, cabendo ao sistema educacional atender a todos, em suas especificidades, com qualidade. A excelência nas aprendizagens só faz sentido se acompanhada da equidade (PERNAMBUCO, s/d, p. 20).

Diversos tipos de heterogeneidade social são citados em diferentes trechos do documento, na defesa da formação humana dos estudantes:

A formação dessa natureza defende, principalmente, que o respeito às diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e de gênero não seja apenas um princípio, mas também uma estratégia formativa para o

desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas suas multidimensionalidades (PERNAMBUCO, s/d, p. 21).

A criança deve, ainda, ser compreendida como pessoa cidadã e ser respeitada em seus aspectos integrais. Para isso, a educação deve se pautar na perspectiva da formação humana, no exercício da cidadania e no direito de aprender (PERNAMBUCO, s/d, p. 55).

Este currículo propõe ações e práticas educativas que contemplem essa temática na sala de aula e em toda comunidade escolar para que se promova o combate ao preconceito e à discriminação. É importante, no contexto escolar, possibilitar a compreensão de que a sociedade humana, sobretudo a brasileira, é composta por vários elementos que formam a diversidade cultural e a identidade de cada povo e de cada comunidade. A partir dessa perspectiva, devem ser desenvolvidas atitudes de respeito às diferenças, considerando que a completude humana é construída na interação entre as diferentes identidades (PERNAMBUCO, s/d, p. 38).

A Língua Portuguesa, nesse contexto, através das práticas de linguagem juntamente com diferentes estratégias, procedimentos e condições de produção, efeitos de sentido, de articulação entre os recursos linguísticos e semióticos etc., possibilita a construção e expressão das diferentes identidades, para inserção e participação social, para o projeto de vida, para o fortalecimento de posturas e espaços democráticos, para leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos e culturais, entre tantos outros aspectos, uma vez que, segundo Antunes (2004), a língua se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos (PERNAMBUCO, s/d, p. 96).

A proposta curricular de Pernambuco, portanto, recomenda que temáticas que contribuam para a formação em direitos humanos sejam abordadas na Educação Básica e na construção de identidades sociais, convergindo para os princípios defendidos por Arroyo (2010) e Hage (2011) quanto aos processos de constituição identitária individual e coletiva das crianças. Tais autores realizam essa discussão com foco nas escolas do campo, no entanto, é possível transpor tal princípio para outras identidades sociais, buscando-se contribuir para a valorização e disseminação dos valores e referenciais socioculturais de cada grupo social. Assim, as heterogeneidades sociais são discutidas neste documento. Embora em menor proporção, as diferenças individuais também são tratadas em diferentes trechos do documento. Desse modo,

[...] orienta as redes públicas dos estados e municípios para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas de cada estudante; propõe uma transformação social, pois parte do princípio do direito humano à educação e compreende a escola como um espaço realmente de todos os estudantes. Dessa forma, ao possibilitar a cada estudante reconhecer-se nas suas diferenças e singularidades como parte constituinte do ser humano, contribui para a efetivação e exercício de sua plena cidadania (PERNAMBUCO, s/d, p. 22).

A orientação para o atendimento às necessidades de cada estudante, como foi discutido anteriormente, está presente na maior parte dos documentos curriculares categorizados por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) como os que partem de uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Nesses documentos analisados pelas autoras, propõe-se que a prática docente seja planejada a partir da avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes, gerando variadas estratégias didáticas.

Em suma, no documento curricular do Estado de Pernambuco há defesa da necessidade de abordar temas relativos à diversidade para formação humana e combate aos preconceitos, explicitando-se a importância do tratamento dessas temáticas para a constituição cidadã, assim como há a recomendação para a consideração das necessidades individuais das crianças. Tais orientações convergem para uma concepção de alfabetização distanciada das práticas padronizadas próprias dos métodos sintéticos, que orientam situações didáticas comuns para todos os estudantes.

Apesar dos diferentes tipos de heterogeneidade serem tratados não há, no documento, discussão explícita das relações entre heterogeneidades sociais, individuais e heterogeneidades de níveis de conhecimento. Por outro lado, há defesa da equidade, o que remete à necessidade de garantir diferentes modos de atendimento escolar a partir do reconhecimento das diferentes oportunidades e trajetórias de vida. Essa orientação geral de educação na perspectiva da equidade não se concretiza em orientações específicas acerca de como promover a equidade. São inseridas poucas orientações no documento analisado para lidar com os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes. Nos trechos abaixo pode-se ilustrar as estratégias citadas:

Quando a avaliação é tratada numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma processual e não apenas de mensuração de “quanto se aprende”, considera-se o estudante em sua singularidade, oferecendo-lhe a oportunidade de construção do conhecimento de maneira integral (PERNAMBUCO, s/d, p. 31).

Atividades de jogos e brincadeiras [...] fortalecem a ação pedagógica em dois aspectos: a) promovem aprendizagens diferenciadas, porque possibilitam ao professor dinamizar suas aulas, estimulando o interesse e a participação dos estudantes, tornando as aulas mais atraentes e interessantes; [...] (PERNAMBUCO, s/d, p. 94).

Através da brincadeira e de jogos tanto impressos quanto digitais, as crianças vão construindo seu aprendizado, entretanto, essas atividades devem ser planejadas, diversificadas, e ter como objetivo principal o amplo desenvolvimento da criança, em todas as dimensões humanas, sejam essas biológicas, motoras, cognitivas, afetivas, social, ética, entre outras (PERNAMBUCO, s/d, p. 95).

Os trechos acima indicam dois princípios didáticos importantes para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos: avaliação dos conhecimentos dos estudantes

para o planejamento didático e diversificação de estratégias didáticas, que é comum em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, tal como apontado por Teixeira e Bernardelli (2017), ao analisarem o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Segundo as autoras, as proposições deste programa remetem ao pressuposto de que:

Para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos em sala de aula, pressupõe-se ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa tarefa complexa requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, mas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento (TEIXEIRA E BERNARDELLI, 2017, p. 177).

Apesar de serem encontradas referências a diferentes tipos de heterogeneidade, há pouca indicação de estratégias didáticas para lidar com elas, como dito anteriormente. Não há, por exemplo, orientações acerca dos agrupamentos em sala de aula, mediação diferenciada ou mesmo de estratégias de promover a parceria entre estudantes no processo de aprendizagem.

Em conclusão, embora a equidade seja um pressuposto do documento pernambucano e a defesa da garantia de aprendizagem para todos se revele no discurso sobre formação e direitos humanos, não há reflexão explícita sobre as relações entre heterogeneidades sociais, diferenças individuais, trajetórias de vida e heterogeneidade de níveis de conhecimento, assim como há poucas orientações ou princípios didáticos relativos a como lidar com as necessidades de aprendizagem em conteúdos fundamentais do currículo escolar, considerando as heterogeneidades humanas.

4.2 Documento Curricular do Recife

Assim como a proposta curricular de Pernambuco, o documento de Recife também enfatiza a necessidade de formação humana, recomendando que a diversidade humana seja objeto de reflexão no contexto escolar:

Nessa direção, a Política de Ensino do Recife é formulada e pautada nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos (RECIFE. Prefeitura. Secretaria de Educação, 2012). Tais princípios se expressam na construção dos eixos norteadores, na composição do currículo a ser desenvolvido na educação escolar, e que são: escola democrática, respeito à diversidade, cultura, meio ambiente e tecnologias. Esses eixos dialogam entre si, e foram estruturados, por se conceber a escola como lócus de construção das identidades, do conhecimento e das práticas sociais, sendo, portanto, essencial, no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, ofertar uma prática pedagógica que mobilize capacidades e interesses individuais, participação coletiva, e que favoreça aos envolvidos no processo educativo o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprender (RECIFE, 2015, p. 22-23).

Outro aspecto relevante a ser mencionado no perfil do(a) docente é o

compromisso com a educação cidadã. Assim, em sua formação e no seu fazer pedagógico, o(a) professor(a) é quem discute as questões socioambientais, questões da diversidade étnico-racial, de classe social, de gênero, de orientação sexual, cultural, religiosa, de necessidades específicas, entre outras [...] (RECIFE, 2015, p. 36).

A defesa da formação humana, de respeito à diversidade, revela-se também no discurso da equidade na educação na indicação dos princípios norteadores do currículo:

Políticos: reconhecimento dos direitos e deveres implicados na cidadania, respeito ao bem comum, e preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros direitos; diversidade no trato, para assegurar a igualdade de direitos aos(às) alunos(as) que apresentam diferentes necessidades; redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (RECIFE, 2015, p. 24).

O Brasil é um país de características multirraciais e pluricultural, e garantir os direitos de aprendizagem a estudantes de diferentes grupos sociais e étnico-raciais, significa reconhecer e valorizar os processos históricos e socioculturais singulares, vivenciados por esses grupos, um dos fatores muitas vezes desconsiderados na reconstrução da cidadania (RECIFE, 2015, p. 47).

O discurso presente neste documento, portanto, aproxima-se da defesa de uma abordagem pedagógica em que a educação para os direitos humanos

[...] extrapola o sentido marcadamente informativo delimitado pela perspectiva jurídica para enfatizar sua dimensão formativa – no caso, a formação de sujeitos de direitos com potencial de ação transformadora na sociedade. Marcadamente influenciada pela obra de Paulo Freire, essa perspectiva parte de fragmentos amplamente difundidos e reiterados pelo discurso crítico: democracia, cidadania, autonomia, transformação social, participação, questões que aparecem enfocadas de muitas formas (RAMOS, 2011, p. 205).

As diferenças individuais também aparecem em diferentes trechos do documento, revelando a busca pela equidade na educação e de modo articulado à discussão sobre heterogeneidade de conhecimentos:

Também, é preciso que o(a) professor(a) expresse amplo domínio sobre as teorias da Educação, compreendendo os processos de desenvolvimento dos(as) estudantes, tendo o compromisso de repensar, constantemente, a prática pedagógica, de forma a atender aos diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes, considerando a heterogeneidade dos saberes, e reconhecendo as singularidades de cada sujeito, e, ao mesmo tempo, em um trabalho coletivo de construção de conhecimento (RECIFE, 2015, p. 36.).

Assim como o documento do Estado de Pernambuco, o de Recife propõe uma prática de ensino em que as diferenças entre os estudantes gerem práticas diferenciadas, que, como já foi dito, revela-se com maior aproximação de propostas de alfabetização na perspectiva do letramento, tal como discutido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013).

As análises mais aprofundadas dos modos como essas heterogeneidades aparecem no documento, no entanto, revelam que parece haver um pressuposto implícito de que as diferenças de níveis de conhecimento são decorrentes, sobretudo, dos diversos ritmos de aprendizagem dos estudantes e que estes estariam relacionados às diferenças individuais:

A organização espaço-temporal da escola passa, então, a considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, pois os(as) estudantes não aprendem da mesma maneira, tendo cada um(a) seu ritmo próprio de aprendizagem, com especificidades de pensamento, movimento e ação (RECIFE, 2015, p. 41).

Além dos ritmos de aprendizagem, há referências aos interesses particulares e de grupos e relação entre tais interesses e heterogeneidade de conhecimentos:

O planejamento é um instrumento pedagógico flexível na direção de organizar esse espaço e tempo escolar, pois além de considerar o currículo, leva em conta as dificuldades e o interesse da turma como um todo, e o de cada um, em particular, garantindo o acesso dos(as) mesmos(as) às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento (RECIFE, 2015, p. 43).

No trecho acima parece haver o pressuposto de que as dificuldades, interesses, formas de apropriação de conhecimentos seriam os fatores fundamentais das diferenças entre os níveis de conhecimento. Desse modo, tal como ocorre no documento da secretaria estadual, também no de Recife há defesa de um currículo que respeite e aborde a diversidade humana, como pressuposto para a formação cidadã dos estudantes, assim como reconhecimento das diferenças individuais. No entanto, não há reflexão que articule a heterogeneidade de níveis de conhecimento com questões relativas às heterogeneidades sociais; apenas há articulação com as diferenças individuais. Nesse documento, como no de Pernambuco, não há orientações ou princípios didáticos que contribuam para que os professores possam lidar com as heterogeneidades de conhecimentos em sala de aula. Há apenas a orientação geral de que deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

4.3 Documento Curricular de Jaboatão dos Guararapes

Como nos documentos anteriormente analisados, em Jaboatão dos Guararapes há, também, a defesa de uma educação para a formação humana:

Nessa perspectiva, reconhece e oportuniza o protagonismo dos professores e estudantes, e é isso que vem sendo buscado pelo município, os quais se pautam na concepção da escolarização como direito social que viabiliza e desencadeia a prática de outros direitos que garantam aos humanos sua condição de humanidade, sua humanização, que é, essencialmente, a consciência crítica, o discernimento, que o distancia dos demais animais; busca-se a autonomia como norteadora do respeito às diferenças de gênero, etnia, aos tempos diversos nos processos de aprendizagem, às condições sociais e econômicas (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 25).

Neste documento, explicita-se a dimensão dialógica da construção de nossos discursos e, conseqüentemente, de nossas identidades sociais:

[...] a educação deverá estar pautada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e no combate à desigualdade, na vivência de uma ética e na implementação de uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 54).

Esse modo de tratar do fenômeno da heterogeneidade corrobora o pressuposto defendido por Barreiros (2009, p. 65):

É nesse entre-lugar, no espaço entre o nós e os outros, aquele que não é nem nosso nem dos outros, que podemos pensar num currículo como produção cultural, espaço híbrido e dialógico, gerador de identidades fluidas, por onde as culturas deslizam, se reconhecem e valorizam suas diferenças ao mesmo tempo em que as repudiam, num discurso ambivalente (BARREIROS, 2009, p. 65).

A dimensão dialógica acima citada implica na ideia de um currículo vivo, como conjunto de experiências que conduzem à formação do sujeito implicado ideologicamente:

Nesse sentido, o processo de transformação se dá a partir das formas e condições de organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, compreendendo que para construir uma escola de qualidade social, a serviço da transformação, não basta alterar os conteúdos nela ensinados, mas materializar um projeto social que tem como princípios fundamentais: a educação como processo de humanização; a escola como espaço de formação humana, libertadora, crítica e criativa; o sujeito respeitado em seus direitos, seus diferentes saberes e culturas, consciente dos seus deveres e de uma sociedade justa e solidária. (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 17).

A necessidade de reconhecer as diferenças individuais aparece nesse documento, assim como nos demais. Tal tipo de heterogeneidade, assim como no currículo recifense, é tratado, sobretudo, em relação à diversidade de ritmos de aprendizagem:

[...] tendo como foco a compreensão de que os aprendizes possuem diferentes tempos e ritmos de aprendizagem, exigindo dos docentes diferentes estratégias de ensino, a revisão sobre os conteúdos a serem ensinados e avaliados, as formas de avaliar (o quê, como ensinar, e como e quando avaliar), enfim, sobre a necessidade de repensarmos na flexibilidade dos tempos que os discentes necessitam para construir suas aprendizagens [...] (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 28-29).

Não se trata, apenas, de rever estratégias de ensino, materiais didáticos ou atualizar os conteúdos, mas de compreender as complexidades da sociedade atual as exigências da vida social e do mundo do trabalho e as subjetividades dos aprendentes os diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de interesses, aptidões, entre outras (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 29).

Na proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes, assim como nos demais

documentos pernambucanos, propõe-se uma prática pedagógica sensível às diferenças, ajustada às necessidades, tal como fundamentado na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento discutida anteriormente (LEAL; BRANDÃO; ALMEIDA; VIEIRA, 2013). Mais uma vez, os ritmos de aprendizagem, que são aspectos relativos às diferenças individuais, surgem como fator relacionado às diferenças de níveis de conhecimento e como recomendação didática para o planejamento. Esse pressuposto é modalizado no momento em que se trata sobre avaliação:

Essa forma de conceber a avaliação aponta para a indissociabilidade entre o planejar, o ensinar e o aprender materializados em metodologias e procedimentos didáticos, bem como pela utilização de diferentes procedimentos avaliativos que ultrapassem a dimensão cognitiva, considerando os diferentes fatores que interferem na compreensão do que se está conhecendo, como: as relações humanas, a diversidade cultural, o contexto social, político e econômico (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 31-32).

Também há alguma articulação, embora muito sutil, com aspectos relativos às heterogeneidades sociais no trecho que trata das rotinas escolares, mas o foco central é na variação linguística. Neste parágrafo, é dito que:

A adequação das atividades ao tipo de aprendizagem das crianças, bem como ao seu "nível" de conhecimento, permite a elaboração de rotinas escolares voltadas para as diferenças como um todo. É importante o respeito às diversas linguagens e ao uso diversificado da língua materna, ambos espalhados pelo território nacional de maneira tão diversificada, que, por vezes, é preciso analisar a oralidade e a escrita simultaneamente, a fim de perceber sua plasticidade (JABOATÃO DOS GUARARAPES, s/d, p. 56).

Mais uma vez, podemos concluir que há defesa de uma educação que contribua para a formação humana, que respeite e aborde as heterogeneidades sociais, assim como reconhecimento das diferenças individuais, mas não há articulação mais explícita entre esses tipos de heterogeneidade e as diferenças de níveis de conhecimento. Não há, também, explicitação de princípios didáticos relativos a como lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

4.4 Documento Curricular de Minas Gerais

Para ter algum parâmetro de comparação com os documentos pernambucanos, foram realizadas análises do currículo de Minas Gerais. Em relação às heterogeneidades sociais, em comparação com os documentos anteriores, as recomendações são menos enfáticas. Apesar de o termo "diversidade" aparecer 59 vezes, estão localizados nos quadros com as habilidades a serem aprendidas pelos estudantes, com muitas repetições. O foco central é na diversidade cultural, com algumas referências a habilidades atitudinais de convivência e combate ao preconceito, embora sejam apresentadas como princípio curricular:

b - Consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva – O reconhecimento da diversidade, além de ser a essência dos princípios da democracia e da estética, é também uma das diretrizes da educação nacional. O ensino terá que considerar a cultura local, regional – própria de um grupo social –, bem como a cultura universal, ou seja, o saber cultural, historicamente acumulado como patrimônio da humanidade. Por isso, é necessário dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo, posicionando-se diante das culturas em desvantagem social, compreendendo-as na sua totalidade. Esse princípio desafia os educadores a desenvolver uma prática pedagógica que possibilite educação de qualidade social, independentemente da classe social, do grupo étnico a que pertencem os alunos (MINAS GERAIS, s/d, p. 14).

c - Integração teoria-prática – É importante ressaltar que os conhecimentos, no ensino, sejam analisados e contextualizados de forma a construir uma rede de significados de modo tal que os alunos possam perceber e compreender sua pertinência, bem como a relevância de sua aplicação na sua vida pessoal e social. Isso, por sua vez, demanda a criação de estratégias metodológicas que estimulem o aluno a apreender o conhecimento pelo processo de ação-reflexão- ação. Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser vistas como um “fazer pelo fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para a vivência plena da cidadania (MINAS GERAIS, s/d, p. 14).

Os trechos revelam um discurso mais geral a favor da vivência cidadã, mas não há, como nos documentos anteriores, a ênfase à formação humana e a questões relativas às identidades sociais específicas. Apenas nos trechos que tratam sobre variação linguística, tal discurso é mais direto:

Esta habilidade desenvolverá, no aluno, a consciência de que é preciso reconhecer e identificar as variedades linguísticas, respeitando a forma de falar de cada um e exigindo respeito também à sua própria maneira de falar. Respeitar a diversidade linguística é aceitar as diferenças culturais, regionais, de faixa etária, de gênero, dentre outras. É também aprender e valorizar outras formas de se expressar, através da convivência familiar e social (MINAS GERAIS, s/d, p. 75).

O discurso generalista sobre diversidade e formação cidadã está presente no documento, no entanto, não há problematização acerca das implicações dessa diversidade no cotidiano escolar. Ramos (2011), ao abordar a questão da Educação para os Direitos Humanos, alerta que:

O respeito à diferença, abordada como diversidade, pluralidade, mosaico cultural, múltiplas identidades originais com direito a ter sua dignidade reconhecida por expressarem a riqueza do humano, conduz à proposição de práticas de convivência baseadas na aceitação e na tolerância, o que pode ser feito sem que se questione como pressuposto político a forte hegemonia do discurso moderno, marcado pelo ímpeto colonialista de universalização dos princípios que enuncia, condição de afirmação do discurso de Direitos Humanos produzido pela modernidade que, nesses termos, é incompatível com os interesses da diferença e da democracia (RAMOS, 2011, p. 211-212).

Tal como discutido por Ramos (2011), há uma exigência da sociedade moderna de que a diversidade humana seja respeitada, tolerada. No entanto, para além do respeito, uma pedagogia mais crítica demanda possibilidades que problematizem as diferenças, que façam emergir experiências que ponham em confronto ideais de sociedade. Segundo Ramos (2011, p. 212):

Essa é uma possibilidade alternativa para que os Direitos Humanos possam ser abordados não como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, e sim como uma experiência a ser construída, uma ética a ser inventada no diálogo que incorpora a diferença, admite o conflito e enfatiza a dimensão política que impregna toda relação social e institui sentidos provisórios e contingentes nos permanentes processos de disputa hegemônica.

Em relação às diferenças individuais, também há referências no documento, articulando tal tipo de heterogeneidade à discussão sobre equidade na educação:

O Ensino Fundamental deve promover um trabalho educativo de inclusão, que reconheça e valorize as experiências e habilidades individuais do aluno, atendendo às diferenças e às necessidades específicas, possibilitando, assim, a construção de uma cultura escolar acolhedora, respeitosa, que garanta o direito a uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa (MINAS GERAIS, s/d, p. 10).

No documento, a heterogeneidade de conhecimentos é um tema que ganha especial relevância. Assim como nos demais documentos, parte-se do pressuposto de que o ensino precisa ser ajustado às necessidades dos estudantes, de modo que há distanciamento de abordagens que padronizam atividades. Também neste documento, há maior aproximação com a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe variedade de estratégias didáticas, para atender simultaneamente a estudantes que têm diferentes hipóteses e conhecimentos sobre a leitura, a escrita e demais conteúdos escolares. No entanto, diferentemente do que ocorre nos documentos pernambucanos anteriormente expostos, na proposta curricular de Minas Gerais estão presentes muitos princípios didáticos, muitas sugestões de ação para que seja possível lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento. De modo geral, há a defesa do ciclo de alfabetização e de garantia de aprendizagens e de progressão escolar. A avaliação é um dos focos de atenção:

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas. Deve estar apoiada em intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso (MINAS GERAIS, s/d, p. 18).

Dentre as orientações dadas, é recorrente a indicação de reorganizações das

turmas e ações que extrapolam decisões individuais do professor, possibilitando arranjos de articulações entre diferentes turmas:

As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis, e ainda:

I - Criando, ao longo do ano letivo, novas oportunidades de aprendizagem para os alunos que apresentem baixo desempenho escolar;

II- Organizando agrupamento temporário para alunos de níveis equivalentes de dificuldades, com a garantia de aprendizagem e de sua integração nas atividades cotidianas de sua turma (MINAS GERAIS, s/d, p. 18).

As atividades de Intervenção Pedagógica, compromisso da equipe escolar, poderão ser desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, tais como:

a - Oficinas multidisciplinares propostas pelo coletivo do Ciclo, com novas formas de organização do espaço e tempo escolares, reenturmado os alunos por interesses ou "graus de dificuldades". Essas oficinas devem ter como característica a reorganização dos alunos e professores em novos diferentes grupos de trabalho, formados por alunos de diferentes anos de escolaridade de um mesmo ciclo.

[...]

c - Divisão do tempo escolar, em todos os dias da semana, em dois períodos: um antes e outro após o recreio. No primeiro tempo, serão asseguradas todas as áreas de conhecimento, com o desenvolvimento do projeto coletivo do ciclo. No segundo tempo, além de assegurar o desenvolvimento das áreas de conhecimento, seriam implementados projetos multidisciplinares, com oficinas formadas por alunos de todos os anos do ciclo, agrupados por formas de interesses/preferências/necessidade. Seria propiciado, assim, espaço para o atendimento às demandas específicas de cada aluno e suas individualidades, através de trabalhos coletivos de acompanhamento processual durante as aulas, à medida que as necessidades e dificuldades fossem detectadas.

d - Formação de turmas temporárias, sempre que necessário, definidas coletivamente, por todos os professores e especialistas do ciclo. Essas turmas seriam compostas por alunos do ciclo, independentemente do seu ano escolar, considerando-se os níveis de desenvolvimento apresentados por eles. Dessa forma, os alunos de baixo desempenho seriam atendidos em conjunto, de forma diferenciada, e os alunos que apresentam desempenho escolar satisfatório, também. Trata-se de garantir excelência com equidade.

e - Utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE e /ou S.R.E como recurso para a elaboração de planos de ensino e de intervenção pedagógica, seja pelos professores regentes de turmas em sala de aula, seja por outros integrantes da equipe escolar em outros espaços e tempo, atendendo ao aluno ou grupos de alunos de forma diferenciada (MINAS GERAIS, s/d, p. 19-20).

Além das proposições de atendimento diferenciado dos estudantes por níveis de conhecimento em agrupamentos provisórios e projetos que oportunizem aprendizagens aos que estejam com baixo rendimento escolar, há também recomendações didáticas para lidar

com a diversidade em uma mesma sala de aula. Neste caso, os ritmos de aprendizagem são considerados, mas há um discurso mais amplo de reconhecimento de que o sistema de ciclos prevê a heterogeneidade de conhecimentos e a necessidade de lidar com elas no cotidiano da escola.

É preciso introduzir novos elementos para que o sujeito pense, elabore de uma forma diferenciada, quebrando padrões anteriores de relacionamento com o mundo do conhecimento, das ideias. A intervenção pedagógica atende não apenas à necessidade de abordar, de forma pedagógica, os ritmos diferenciados de desenvolvimento dos alunos, mas, sim, e principalmente, a uma demanda logicamente necessária do sistema de ciclos, que não condiz com as interrupções artificiais do sistema seriado e a retenção de alunos em um ano escolar. Ela pode ser pensada como um processo que se desenvolve no próprio tempo e espaço de permanência dos alunos na escola. A intervenção pedagógica começa, pois, na sala de aula, no momento em que o professor verifica a não aprendizagem do aluno de determinada habilidade e retoma o processo para garantir que todos aprendam (MINAS GERAIS, s/d, p. 18-19).

O atendimento diferenciado aos estudantes, neste documento, também é presente como estratégia necessária de ensino:

Intervenções pedagógicas significativas, com estratégias de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos alunos no ano em curso auxiliam e enriquecem o processo pedagógico, visando sempre mais eficiência, motivação, praticidade para elevar o grau de aproveitamento dos alunos (MINAS GERAIS, s/d, p. 19).

Apesar de serem encontrados trechos que sinalizam para a necessidade de atender à heterogeneidade de conhecimentos em sala de aula, não há, assim como nos outros documentos analisados, diversidade de indicação de estratégias didáticas específicas para a gestão da sala de aula. Há recorrência de proposições de ações que garantam novos arranjos para que as crianças que estejam necessitando de acompanhamento em determinadas aprendizagens sejam atendidas, como foi exemplificado anteriormente.

5 | CONCLUSÕES

Este artigo relata parte de uma pesquisa que abordou o tratamento da heterogeneidade em documentos curriculares brasileiros. As análises realizadas nas quatro propostas curriculares sugerem que o tema heterogeneidade está presente nos documentos oficiais. No entanto, há diferenças entre elas.

Em relação às heterogeneidades sociais, os documentos pernambucanos – Secretaria Estadual de Pernambuco, Secretaria Municipal de Recife e Secretaria Municipal de Jaboatão dos Guararapes – enfatizam a necessidade de abordar as heterogeneidades sociais, considerando que tal abordagem favorece a formação humana dos estudantes e

fortalece suas identidades. A discussão remete à educação para os direitos humanos. Já o documento de Minas Gerais traz o pressuposto de uma educação voltada para princípios éticos, políticos, mas o discurso é mais geral, voltado para a educação para a formação cidadã.

Destacamos a importância da abordagem mais focada nas identidades sociais presente mais fortemente nos documentos pernambucanos, pois, como é proposto por Ramos (2011), extrapola o ensino dos aspectos legais que envolvem a garantia da convivência e participação social de todos os grupos sociais e o discurso generalista de direitos para todos, e defende o ensino focado na problematização acerca dos diferentes modos de exclusão social, nas desigualdades, no combate aos preconceitos e fortalecimento das identidades dos diferentes grupos sociais.

Além da defesa do atendimento às heterogeneidades sociais, todos os documentos reconhecem as diferenças individuais e estabelecem relações entre tal tipo de heterogeneidade e o princípio da equidade na educação. Também relacionam as diferenças de ritmos de aprendizagem às heterogeneidades de conhecimentos. Não há, nos documentos, discussão sobre as relações entre as heterogeneidades sociais e heterogeneidade de níveis de conhecimentos.

Quanto às orientações acerca de como lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos, o documento de Minas Gerais estabelece várias propostas que indicam possibilidades de agrupamentos das crianças para atendimentos específicos e que implicam em ações que extrapolam as decisões individuais dos professores: formação de turmas provisórias em alguns dias da semana, formação de turmas por um tempo, dentre outras. Tais proposições sinalizam para a responsabilidade coletiva pela aprendizagem para todos, incluindo coordenadores pedagógicos e gestores nas decisões e ações que possam garantir aprendizagem.

Nos documentos, há também algumas sugestões relativas a como lidar com a heterogeneidade no cotidiano da sala de aula, mas são pontuais. Essa é uma lacuna que precisa ser tomada como objeto de reflexão. É no cotidiano da sala de aula que os professores precisam mais frequentemente lidar com as heterogeneidades. Desse modo, evidencia-se a necessidade de garantir formação continuada aos docentes, para apoiá-los na tarefa de garantir um ensino com equidade.

Em suma, foram encontradas diferenças entre os documentos quanto à consideração das heterogeneidades sociais, alguns com ênfase na formação humana crítica e constituição de identidades sociais (documentos pernambucanos), outro com discurso focado na formação cidadã de modo mais geral (documento de Minas Gerais). Também foram encontradas diferenças quanto às orientações pedagógicas para lidar com a heterogeneidade, havendo, no documento de Minas Gerais, variedade de propostas que implicam ações de gestão escolar, com criação de estratégias que implicam agrupar os

estudantes por necessidades de aprendizagem.

Entre as semelhanças, pode ser apontado que nenhum documento discute a relação entre heterogeneidades sociais e heterogeneidade de conhecimentos e nenhum diversifica orientações ou princípios didáticos para organizar o ensino considerando a heterogeneidade em uma mesma turma simultaneamente. Esse dado nos desafia a aprofundar as reflexões e proposições acerca de como lidar com os diferentes tipos de heterogeneidade na escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, M^a Isabel; HAGE, Salomão (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

BARREIROS, Débora. **Todos iguais... todos diferentes**. Problematizando os discursos que constituem a prática curricular. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COUTINHO-MONNIER, Marília. **O ensino do sistema de escrita alfabética**: o que fazem professores que trabalham com diferentes metodologias? O que os alunos aprendem? Tese de doutorado em educação, UFPE, 2009.

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

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FREITAS, Maria Natalina M. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da Ilha de Urubuoca. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em: 29/09/2022.

KLEIMAN, Angela. **O significado do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P. **Relatório de pesquisa**: Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil, 2012.

LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v.1, p. 69 - 99, 2013.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. Heterogeneidade: do que estamos falando? *In*: LEAL, Telma F.; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 8-34.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento; SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da Silva (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 46-62.

LEITE, Tania. M. S. B. R. **Alfabetização - consciência fonológica, Psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras**: um ponto de interseção. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, Rui G. M.; SÁ, Carolina F.; LEAL, Telma F. Currículo e alfabetização: um diálogo com a Educação do Campo. PE: **Estudos de Sociologia**: Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, v.2, n.18, 2012.

MORAIS, Artur G. de. **A Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, Artur G. de. **Reflexão Metalinguística de Psicogênese da Escrita**: Como interagem na Alfabetização? Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, CE-UFPE, Recife, 1989.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2010.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46, jan. - abr. 2011.

RUSSO, Kelly; ARAÚJO, Cinthia M. de. **As diferenças estão “bombando” na sala de aula**: concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar. Anais da 32ª Reunião da ANPEd, 2009.

SÁ, Carolina Figueiredo. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (orgs). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 p. 63-80.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p.53-60.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge, Mass: Havard university Press, 1989.

TEIXEIRA, Priscila Gervasio; BERNARDELLI, Kellen Cristina A. A heterogeneidade: um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 170–196, 2017.

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)

Lais 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