

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

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

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

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0812-3

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

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

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

## CRÉDITOS

### Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

### Participantes do grupo de pesquisa

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

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

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

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**

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

**Juliana de Melo Lima**

**Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa**

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos analisar se e como a avaliação é abordada como estratégia para lidar com as heterogeneidades em três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Destacamos a relevância da pesquisa por possibilitar a ampliação do debate em torno da avaliação da aprendizagem, considerando-a como uma dimensão pedagógica que, a depender do modo como é concebida, pode favorecer a abordagem das heterogeneidades em sala de aula. Partimos do princípio de que a avaliação diagnóstica pode ajudar o docente a conhecer os tipos e os níveis de conhecimento de seus alunos, a fim de favorecer a construção de um planejamento adequado e a elaboração de atividades diversificadas, para contribuir com as necessidades da turma. Além disso, favorece o levantamento de conhecimentos prévios dos discentes, contribuindo para um planejamento mais ajustado às demandas de aprendizagem. A avaliação formativa, por sua vez, baliza o ensino, possibilitando a realização de ajustes de

acordo com a progressão das aprendizagens.

Neste sentido, ressaltamos a importância de percebermos como autores de livros didáticos abordam os modos de avaliação no ciclo de alfabetização, se consideram os diversos tipos de heterogeneidades e se propõem orientações aos professores que contribuam para intervenções que respeitem as individualidades das crianças e seus modos de aprender.

Consideramos ainda que, diante de uma sociedade competitiva, e que muitas vezes na área educacional há inclinações de diferentes agentes em torno de uma perspectiva que desconsidera as identidades dos sujeitos e os tratam de forma homogênea, e que no âmbito da alfabetização existem pressões para que as metas sejam alcançadas, as discussões em torno da avaliação nos livros didáticos contribuem para que possamos perceber quais princípios direcionam esses recursos.

### LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas pedagógicas, os recursos didáticos utilizados por docentes e discentes, as políticas públicas são ancoradas por concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação, trazendo implicações de diferentes

ordens e impactando principalmente os aprendizes.

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva que visa apenas ao desempenho final das crianças, e que as responsabiliza exclusivamente por sua aprendizagem, centra-se principalmente “na certificação das aprendizagens e na seleção dos estudantes do que na análise e na busca de soluções para os problemas de aprendizagem” (FERREIRA e LEAL, 2006, p. 13). Esta postura contribui para uma escola excludente, desconsiderando as singularidades de cada sujeito e do processo de alfabetização. De acordo com Leal, Sá e Silva (2018),

[...] tradicionalmente, as formas de avaliação buscavam (e ainda buscam) controlar a progressão das crianças, excluindo do grupo aquelas que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente. A busca da homogeneidade, portanto, ancorava-se (e ancora-se) na ideia de que existiria (e existe) um currículo obrigatório, e que, portanto, as crianças que estivessem (estejam) com um determinado nível de compreensão daqueles conteúdos “seriam homogêneas” e poderiam ser agrupadas. Os estudantes eram (e são, em muitas instituições) agrupados em “fortes”, “médios” e “fracos”. Algumas crianças que, ao final do ano, não dominavam (não dominam) tais conhecimentos, eram (são) reprovadas, de modo a que a turma no ano seguinte retomasse (retome) uma suposta homogeneidade (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Considerar as diferenças, as heterogeneidades em sala de aula, compreendendo como cada aluno pensa, interage, age, é uma condição importante para que os alunos tenham mais possibilidades de acompanhamento e de resolução conjunta das demandas específicas de aprendizagem. Nessa perspectiva, “a avaliação deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendam sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 1992, p. 42).

Neste sentido, adotamos a concepção de avaliação formativa, que deixa de

[...] estar centrada nas questões da objectividade e da subjectividade e começa a estar mais preocupada com as questões práticas relacionadas com a regulação e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão, de tomada de decisão. Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, actividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse (BARREIRA, BOAVIDA E ARAÚJO, 2006, p. 95).

Diante disso e dialogando com nosso objeto de pesquisa, questionamos se os livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental consideram as heterogeneidades de conhecimentos das crianças, seus processos de aprendizagem e se apresentam orientações e indicações de estratégias avaliativas e metodológicas para os docentes, de modo a abordar o ensino numa perspectiva inclusiva, pois

[...] ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças é o que possibilita planejar ações a partir da realidade delas. Tal pressuposto

pode ser, ainda, uma saída para evitar práticas escolares descontextualizadas, distanciadas dos anseios e necessidades dos que compõem a(s) comunidade(s) de uma unidade escolar (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 9).

Nos anos iniciais de alfabetização, as crianças se deparam com muitas demandas de aprendizagem, necessitando um olhar atento dos docentes sobre seus modos de aprender. Embora essa informação seja óbvia, em diferentes realidades as crianças são vistas de forma homogênea, sendo desconsiderados os percursos individuais, os seus níveis de desenvolvimento (VIGOTSKY, 1989).

Os estudos de Vigotsky (1989) contribuíram para um olhar mais atento em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada sujeito, de modo a considerar a necessidade de intervenções que favoreçam a autonomia da criança. Neste sentido, valorizar e considerar os conhecimentos prévios das crianças é de suma importância, pois permite uma maior interação e envolvimento delas no processo de aprendizagem.

Considerar o que as crianças já sabem, recorrendo a uma avaliação diagnóstica, durante diferentes momentos do período letivo, possibilita um ensino ajustado às suas necessidades, de modo a favorecer a ampliação de suas aprendizagens. Neste sentido,

[...] é preciso conhecer não só o objeto de ensino, como também saber quais conhecimentos sobre esse objeto os alunos já construíram, de modo a realizar práticas que ajudem os discentes a desenvolver os conhecimentos que ainda não foram construídos. Por sua vez, a avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma constante durante todo o ano letivo (não só no início do ano), pois os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 53).

As avaliações contínuas servem também para que o professor realize uma autoavaliação da sua prática. Nesse sentido, reflexões sobre as intervenções propostas aos discentes, investigando se estão na direção de contribuir para o processo de aprendizagem das crianças, são importantes, pois direcionam as ações docentes de modo mais ajustado. É possível, portanto, no processo de planejamento, rever alguns objetivos didáticos ou, ainda, acrescentar outros não pensados anteriormente. A clareza de que as crianças não aprendem no mesmo ritmo e nem do mesmo jeito ajuda o docente a pensar estratégias diversificadas para a progressão da aprendizagem dos alunos. Assim, é imprescindível acompanhar a aprendizagem de cada uma delas e, conseqüentemente, da turma, para que ninguém fique excluído do processo. Nessa direção, Leal, Sá e Silva (2018) afirmam que

A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma é natural e inevitável. Pressupô-la não significa aceitar desigualdades educacionais, mas implica trabalhar conscientemente para contribuir (no que cabe à ação docente), para superar tais desigualdades. Nesse sentido, os vários tipos de heterogeneidade presentes na escola, quando não forem expressão de exclusão e desigualdade educacional, não devem ser vistas de maneira negativa, uma vez que podem potencializar o conjunto do trabalho pedagógico e político do professor (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 31).

Desse modo, os professores podem recorrer às heterogeneidades individuais identificadas na turma para potencializar as trocas de conhecimento entre as crianças, incentivando, por exemplo, a realização de atividades por meio de agrupamentos produtivos. Segundo as autoras anteriormente citadas

[...] a heterogeneidade de conhecimentos infantis é transformada em potencializadora de interações produtivas entre professores-crianças e entre as próprias crianças e de incentivo à coaprendizagem e autonomia como posturas positivas de serem adquiridas pelos estudantes (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 43).

A realização de trabalhos desse tipo só é possível a partir da avaliação de conhecimentos dos estudantes, da seleção de atividades e recursos didáticos e de intervenções que auxiliem os discentes a refletirem sobre os objetos de aprendizagem.

Considerando o livro didático (LD) como recurso muito presente na sala de aula, ressaltamos a importância de serem contempladas orientações e atividades que valorizem a diversidade de conhecimentos dos discentes.

De modo geral, os livros didáticos apresentam seção específica no Manual do professor, apresentando as bases teóricas e as concepções que deveriam nortear as atividades presentes no material do aluno. Além disso, sugerem e orientam algumas estratégias que o professor possa desenvolver na sala de aula. Entretanto, o que pesquisas têm mostrado é que nem sempre as reflexões apontadas no manual se concretizam nas atividades direcionadas aos alunos. Tal fato foi observado, por exemplo, em um capítulo apresentado no volume 1 dessa coleção (PESSOA, ARAÚJO, 2022). A pesquisa desenvolvida por Pessoa e Araújo (2022), com o objetivo de analisar o trabalho com variação linguística em duas coleções de LD de alfabetização, conclui que os manuais de alguns livros discutem casos de variação que não se materializam nas atividades para os alunos. Esse fato pode dificultar o uso da proposta pelos professores em sua prática.

Por outro lado, sabemos que o LD deve estar a serviço do professor que o usará de forma estratégica durante as aulas. Porém, ao avaliar o livro para planejar o seu uso, algumas discussões presentes no material poderão ser usadas também pelo professor na sua prática.

Jurado e Rojo (2006), ao discutirem sobre o ensino da leitura nos livros didáticos, afirmam que o livro didático se configura como a principal fonte de leitura de boa parte dos alunos da educação básica e seu papel na formação do leitor é de grande importância. É justamente por isso que a investigação e o debate sobre as atividades de leitura propostas por tal material são significativas, uma vez que contribuem para que o docente disponha de uma visão crítica acerca do LD, podendo interferir nessas propostas, acrescentando e melhorando o conteúdo de acordo com a sua necessidade e as demandas dos alunos em sala de aula.

Assim, o LD é um recurso cujos usos devem ser adaptados à realidade de cada escola, de cada currículo, das necessidades de cada turma e de cada aluno. Para isso, faz-se necessário ter clareza dos objetivos didáticos, dos tipos e níveis do conhecimento dos estudantes e da proposta dos livros selecionados, analisando qual será a melhor forma de usá-lo na sala de aula.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa, utilizamos análise documental de três coleções de livros didáticos destinadas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme identificadas no quadro a seguir.

Títulos das coleções	Modo de organização	Número de páginas por livro
Projeto Buriiti: Português - ensino fundamental anos iniciais	Temático	Volume 1: 384 Volume 2: 384 Volume 3: 399
Ápis – Alfabetização e letramento	Gêneros	Volume 1: 416 Volume 2: 376 Volume 3: 408
Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo – Português – Letramento e Alfabetização	Temático	Volume 1: 272 Volume 2: 286 Volume 3: 288

Quadro 1: Coleções analisadas

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Essas coleções foram escolhidas por estarem na seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), 2015 a 2017, o que permitiu o acesso aos estudantes de escolas públicas do país a fazerem uso do recurso e por serem os livros adotados por professores que fizeram parte da pesquisa mais ampla, da qual este subprojeto faz parte. Dessas coleções, a *Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo* é a única do PNLD – Campo.

Após a seleção das coleções, os dados foram explorados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Inicialmente realizamos a leitura flutuante do manual do professor e dos livros dos alunos para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Em seguida, exploramos os livros realizando a leitura dos manuais e organizando os dados em quadros, com codificação e enumeração das informações. Cada obra foi analisada por dois juízes independentes e as discordâncias foram discutidas no grupo de pesquisa. Nesta fase, foram construídas categorias relacionadas aos objetivos do trabalho. Após, iniciamos o processo de tratamento dos resultados e interpretação, com construção de

quadros sínteses, elaboração de inferências e construção das conclusões.

Conforme apresentaremos nas seções seguintes, mapeamos em quadros a identificação das subcategorias por coleção e volume, de modo a termos um panorama dos aspectos abordados nos livros, subsidiando as análises qualitativas.

De acordo com Godoy (1995), a abordagem qualitativa não se caracteriza como um modelo de pesquisa com uma estrutura rígida e, justamente por isso, possibilita que o pesquisador possa usar a criatividade ao propor uma nova pesquisa, permitindo-lhe investigar novos contextos. Considerando os livros didáticos como fontes de análise, realizamos a pesquisa do tipo documental, em que

[...] representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

A análise documental tem como propósito identificar nos documentos primários referências que sirvam de subsídio para responder o problema apontado na pesquisa, devendo ser utilizada quando a linguagem que integra o documento em questão é a peça-chave da investigação. Aqui, utilizaremos o livro didático como a peça-chave de nosso estudo, enxergando-o como um documento pedagógico que compõe, junto com outros documentos, as práticas educacionais.

## **AVALIAÇÃO PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES DE CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES: ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR**

Nesta seção, abordaremos as análises presentes nas orientações do manual do professor das três coleções selecionadas, destacando a avaliação para lidar com as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes.

As três coleções têm seções específicas nos manuais do professor sobre avaliação e explicitam as concepções de avaliação adotadas, sendo classificadas no paradigma da avaliação formativa. Não observamos divergências em relação ao que é apresentado em cada livro. Esses dados podem ser observados no quadro 2.

Coleções	Concepção de avaliação defendida
Projeto Buriti: Português - ensino fundamental anos iniciais	“Com esse fim, <b>avaliação</b> é importante ferramenta a serviço da aprendizagem, pois pode determinar os aspectos a serem retomados e os possíveis avanços. Nesse sentido, faça mapas diagnósticos de seus alunos, indicando os conhecimentos linguísticos já adquiridos e os que precisam ser revistos; desse modo, você poderá priorizar aqueles que merecem ser tratados com mais urgência”. (Volume 2, p. 276, manual do professor)
Ápis – Alfabetização e letramento	“A avaliação deve ser desenvolvida como instrumento de acompanhamento e diagnóstico que fundamentará as decisões/intervenções qualificadas e localizadas que o/a deve realizar para promover o avanço do educando. Deve-se ainda considerar que essas intervenções são conteúdos, procedimentos, estratégias que o/a professor/a deverá selecionar para atender às necessidades dos alunos”. (Volume 2, p. 323, manual do professor)
Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo – Português – Letramento e Alfabetização	“A avaliação é um processo complexo, uma vez que deve considerar não só os avanços conseguidos pelo aluno, mas também a forma pela qual se deu o aprendizado [...]. O aluno trabalha e elabora as informações recebidas e/ou construídas de forma progressiva e crescente; por isso é necessário considerar o processo e não apenas o resultado. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; É preciso, antes de tudo, avaliar e valorizar os avanços e as conquistas realizados”. (Volume 1, p. 211, manual do professor)

Quadro 2: concepções de avaliação adotadas nos manuais das coleções

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Observamos que as coleções propõem que a avaliação, numa perspectiva formativa, seja usada como forma de balizar o planejamento, estando voltada às aprendizagens das crianças. Na coleção *Projeto Buriti* enfatiza-se que a avaliação pode ser instrumento para a seleção dos conteúdos a serem abordados prioritariamente, favorecendo também o conhecimento sobre o que deve ser retomado e os possíveis avanços no ensino a partir de avaliações diagnósticas. A coleção *Ápis* segue na mesma direção, focalizando a avaliação como parâmetro para intervenções que favoreçam a progressão das aprendizagens dos alunos. A coleção *Novo Girassol* também segue a mesma perspectiva das anteriores, enfatizando a importância de se avaliar o processo de aprendizagem, as conquistas realizadas ao longo do percurso e não apenas os resultados alcançados pelos estudantes.

Objetivando aprofundar as análises em torno da avaliação, categorizamos os tipos de orientações presentes nos manuais, conforme o quadro a seguir.

Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	Projeto Buriti: Português - ensino fundamental anos iniciais			Ápis – Alfabetização e letramento			Novo Girassol, Saberes e Fazeres do Campo		
	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3
1.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças	X	X	X	X	X	X	X	--	X
1.2 Considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.3 Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)	X	X	--	X	X	X	X	X	X

Quadro 03: Orientações do manual do professor sobre avaliação

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Todas as subcategorias de análise foram identificadas nas três coleções. Apenas no volume 2 da coleção *Novo Girassol* não foram feitas referências em relação a “fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças” e no volume 3 da coleção *Projeto Buriti* não foram apontadas referências à consideração da progressão de aprendizagem. Chama atenção a ausência dessa última subcategoria na coleção *Projeto Buriti*, pois, na época da análise, o ano 3 correspondia ao final do ciclo de alfabetização. Assim, tal aspecto, “avaliar a progressão da aprendizagem”, seria tão importante quanto nos anos anteriores, principalmente por ser um ano de “término” de ciclo. O conjunto dessas orientações indicam que as coleções analisadas consideram as heterogeneidades de conhecimentos das crianças, nos discursos presentes nos manuais direcionados aos professores.

Em relação à primeira subcategoria, “Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças”, as coleções defendem em seus manuais a importância da avaliação diagnóstica como estratégia de mapear o que as crianças já sabem sobre os objetos de conhecimento. Nesse sentido, “o que caracteriza a avaliação diagnóstica, em se tratando de educação, é a intenção prévia do professor de providenciar ações reorientadoras da prática educativa” (GRILLO e LIMA, 2010, p. 15).

Essa avaliação diagnóstica pode ser realizada por meio de um instrumento específico ou da observação do desempenho dos estudantes ao realizar as atividades em sala. O importante é que sejam acompanhados o nível de conhecimento e o ritmo de aprendizagem dos estudantes. O resultado da avaliação permitirá adequar o planejamento, levando em consideração o conhecimento prévio e a progressão de aprendizagem dos estudantes. A título de exemplificação dessa subcategoria, selecionamos extratos dos manuais de cada coleção.

A coleção *Novo Girassol*, apesar de abordar a avaliação do rendimento escolar, destaca a importância de saber quais conhecimentos já foram “assimilados” pelos alunos, como podemos observar no extrato 1.

Extrato 1: “Avaliar o rendimento escolar implica levar em consideração dois aspectos: a avaliação da aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos em um plano de curso e o processo pelo qual o aluno passou [...]. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; por outro lado, é possível redimensionar os objetivos, os programas e a metodologia propostos no planejamento inicial, quando necessário. A avaliação não deve ser um instrumento de penalização do aluno. Deve, sim, ser um instrumento que auxilie o educador, na revisão e no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno, na conscientização do seu próprio processo” (NOVO GIRASSOL, volume 1, página 211, manual do professor).

O extrato 1 aponta que a avaliação, além de orientar o planejamento do professor, permite que o aluno reflita sobre seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, ela se caracteriza como uma autoavaliação e permite ao estudante autorregular sua aprendizagem, o que possibilita uma melhor conscientização dos seus percursos de aprendizagem, reconhecendo sua responsabilidade no processo.

Ainda sobre a realização da avaliação diagnóstica, a coleção *Projeto Buriti* afirma que esta tem a finalidade de nortear as estratégias usadas pelo docente na sala de aula, estabelecendo, assim, as relações entre as dimensões pedagógicas da avaliação e do planejamento. É o que podemos observar no extrato 2.

Extrato 2: É fundamental que se observe atentamente a evolução de cada aluno no percurso de leitura e escrita. Para tanto, deve ser feita uma sondagem inicial e, na sequência, sondagens bimestrais, acompanhadas do registro criterioso de cada etapa. A análise desses registros oferecerá um diagnóstico dos avanços e das dificuldades de cada aluno e, também, poderá sugerir eventuais mudanças de estratégia. (Extraído do tópico 3. As hipóteses de escrita) (PROJETO BURITI, volume 2, página 265, manual do professor) (grifos nossos)

Essa citação do manual da coleção *Projeto Buriti* aponta a importância de a avaliação ser contínua e de ter a função de regular aquilo que foi planejado inicialmente. Assim, os avanços ou as dificuldades na aprendizagem dos estudantes podem apontar a necessidade de rever os caminhos e as estratégias usadas pelo professor no ensino de um determinado objeto de conhecimento. De acordo com Leal,

[...] através da atividade de planejar, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades e os conhecimentos prévios dos alunos, e podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática e avaliando os resultados obtidos (LEAL, 2005, p. 76).

Nesse caso, a avaliação tem uma importante função pedagógica. Não adianta apenas identificar as dificuldades das crianças, mas é necessário encontrar meios de garantir o seu direito de aprender.

A coleção *Ápis* aponta a importância da autoavaliação por parte dos discentes através do registro escrito em portfólio, o que favorece sua retomada quando for necessário, como pode ser exemplificado no extrato 3.

Extrato 3: “Como parte do processo de autoavaliação, uma atividade tem se mostrado eficiente: a produção de portfólios. Os portfólios contribuem tanto para auxiliar o/a professor/a na elaboração de um diagnóstico e no planejamento de intervenções no processo de ensino-aprendizagem quanto para que o próprio aluno possa refletir sobre seu percurso” (ÁPIS, volume 3, página 347, manual do professor).

Assim como o Manual da coleção *Projeto Buriti*, o Manual da coleção *Ápis* chama atenção para que a avaliação ajude o estudante na reflexão do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é importante que esteja claro, não só para o professor, mas também para o estudante, quais são os objetivos da avaliação. Em relação aos docentes, Leal (2010) defende que “para planejarmos melhor, precisamos também ter consciência das nossas metas, precisamos ter conhecimento sobre a proposta curricular que orienta nossa rede de ensino ou nossa escola, precisamos saber diagnosticar as necessidades dos alunos” (LEAL, 2010, p. 3). Em relação aos estudantes, esse conhecimento pode contribuir para uma conscientização sobre o que precisa aprender, de modo a se engajar mais nas atividades.

Assim, os portfólios, por serem instrumentos de registro escrito, podem favorecer ao professor mais informações sobre cada discente individualmente, podendo, assim, selecionar atividades mais direcionadas em relação aos níveis de conhecimento dos alunos, contribuindo para a progressão das aprendizagens. Nesse sentido, os discentes podem reconhecer que a aprendizagem tem caráter processual, que demanda intervenções e comprometimento de todos sujeitos.

Outra orientação mapeada foi a de “Considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades”, estando presente em todos os volumes das três coleções, e assim ancorados nos pressupostos de Vigotsky (1989) sobre a interrelação entre aprendizado e desenvolvimento. O autor traz como pressuposto de que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança de defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKY, 1989, p. 94). Nesta direção, Leal, Sá e Silva salientam que

[...] antes de propor as atividades diversificadas, o professor precisa realizar um levantamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos por cada

aluno. Tomando como base essa informação, o professor terá condições de propor atividades específicas para cada aluno (ou grupo de alunos), de modo a contribuir para que, efetivamente, todos avancem no aprendizado (LEAL, SÁ e SILVA, 2018, p. 53).

Na coleção *Novo Girassol*, esta segunda subcategoria é explicitada em todos os livros. A exemplo do livro do 3º ano, destacamos o seguinte trecho relacionado às práticas de leitura:

Extrato 4: “[...] é importante ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto do texto e/ou sobre o gênero textual, antes que a leitura propriamente dita tenha início. Para tanto, deve-se informar o gênero do texto que será lido bem como realizar questões que permitam ao leitor recuperar informações e conhecimentos que já possua sobre o assunto do texto” (NOVO GIRASSOL, volume 3, página 209, manual do professor).

Há um destaque sobre as especificidades em relação ao objeto de conhecimento em foco, a leitura, o que indica que as orientações não são generalizadas, apesar da pouca presença de referências na coleção sobre “considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades”. De acordo com Kleiman (1995, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se materializa pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida.”. Ajudar o estudante a mobilizar seus conhecimentos prévios e socializá-los é uma estratégia que permite ao professor partir do conhecimento já elaborado para que novos conhecimentos sejam agregados àqueles já construídos. Além disso, favorece condições para que o docente perceba como pode aprofundar a discussão de determinado conteúdo, tornando-o cada vez mais complexo.

A coleção *Projeto Buriti* também faz referência ao conhecimento prévio, valorizando o que os estudantes já sabem para agregar novos conhecimentos. O extrato 5 exemplifica essa questão.

Extrato 5:  
“[...] dizer ou não para determinado grupo de alunos quais palavras estão grafadas vai depender do grau de desafio que você deseja proporcionar a seus alunos, a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, do patamar de conhecimento em que se encontram”.  
(Extraído do tópico: 4. A gestão da sala de aula)  
(PROJETO BURITI, volume 2, página 266, manual do professor).

No extrato anterior, da coleção *Projeto Buriti*, evidenciamos a importância do conhecimento prévio no sentido de o professor poder identificar as necessidades dos estudantes e ajustar o ensino a elas. Nesse sentido, os desafios poderão ser maiores ou menores, dependendo do nível de conhecimento dos estudantes e dos objetivos didáticos

dos docentes. Nesse sentido,

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKY, 1989, p. 101).

A coleção *Ápis*, como as anteriores, também aponta para a importância de ajudar os estudantes a mobilizar os conhecimentos prévios. No extrato 6, exemplificamos essa importância relacionada ao trabalho no eixo da leitura.

Extrato 6: “Nos volumes desta coleção são propostas algumas estratégias de antecipação e de mobilização de conhecimentos prévios para que o aluno ative não só suas vivências, mas também seus conhecimentos textuais prévios na formulação de hipóteses de leitura” (ÁPIS, volume 3, página 338, manual do professor, grifos nossos).

Ao abordar os conhecimentos prévios em relação à leitura de texto, a coleção propõe orientações mais direcionadas ao professor, o que contribui para o reconhecimento de diferentes aspectos que podem estar em jogo na mobilização dos saberes. Para Kleiman, “a ativação de conhecimento prévio, é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Em relação à última subcategoria apresentada no quadro 03, “considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)”, a coleção *Novo Girassol* destaca a importância de considerar as aprendizagens construídas de forma processual, não focando apenas nos “avanços”, mas no modo como se deu a aprendizagem, como podemos observar no extrato 7.

Extrato 7: “A avaliação é um processo complexo, uma vez que deve considerar não só os avanços conseguidos pelo aluno, mas também a forma pela qual se deu o aprendizado. Além disso, é preciso ter clareza em relação aos procedimentos metodológicos envolvidos. A avaliação precisa ser justa, criativa, dinâmica e acima de tudo, coerente, envolvendo alunos e professores. O aluno trabalha e elabora as informações recebidas e/ou construídas de forma progressiva e crescente; por isso é necessário considerar o processo e não apenas o resultado. Por meio das respostas do aluno, é possível saber o que ele assimilou e o que ainda falta assimilar; por outro lado, é possível redimensionar os objetivos, os programas e a metodologia propostos no planejamento inicial, quando necessário. A avaliação não deve ser um instrumento de penalização do aluno. Deve, sim, ser um instrumento que auxilie o educador, na revisão e no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, e o aluno, na conscientização do seu próprio processo” (NOVO GIRASSOL, volume 2, página 211, manual do professor).

De modo geral, as três coleções apontam para a importância da avaliação no processo da aprendizagem e não apenas no resultado. Esse processo não é sempre o mesmo para todas as crianças e conhecer as especificidades de cada uma delas ajudará a pensar o ensino de forma mais direcionada às necessidades das turmas e de cada criança, atentando para suas heterogeneidades. Os tipos e os níveis de conhecimento determinarão os desafios lançados pelos professores. Esse fato fica bem marcado também na coleção *Projeto Buriti*, como podemos observar no extrato 8.

Extrato 8: “Todas as atividades foram planejadas considerando-se o longo caminho que os alunos têm a percorrer em relação ao desvendamento dos mistérios do sistema de escrita, bem como à aprendizagem da linguagem escrita. Por outro lado, é provável que algumas delas em determinado momento do ano possam parecer mais desafiantes para determinados grupos do que para outros, pois sabemos que nem todos sabem o mesmo todo o tempo. Por isso, é possível que algumas atividades possam ser propostas em momentos diferenciados para os grupos de alunos. Tudo vai depender do nível de conhecimento em que se encontram. Além disso, podem se potencializar os processos de aprendizagem incrementando algumas atividades, quando se julgar pertinente, como propor que alguns alunos se arrisquem a ler em voz alta, como foi sugerido algumas vezes nas orientações, ou que escrevam mais do que foi pedido ao restante do grupo. Com isso, estamos querendo dizer que os ajustes, longe de ser um problema, devem ser vistos como uma possibilidade para promover a aprendizagem de todos os alunos”.  
(Extraído do tópico: 4. A gestão na sala de aula)  
(PROJETO BURITI, volume 2, página 267, manual do professor).

No extrato 8, chamamos atenção para um aspecto importante no ensino ajustado às necessidades do estudante - o uso de atividades diversificadas, já que nem todas as crianças detêm o mesmo conhecimento ao mesmo tempo e da mesma forma. Essa estratégia favorece a aprendizagem, tanto dos estudantes que estão mais avançados, quanto dos que estão menos avançados e, desse modo, nenhum grupo será excluído do processo de aprendizagem. Como o extrato anterior salienta, é importante “promover a aprendizagem de todos os alunos”.

A coleção *Ápis* traz poucas informações em relação à progressão de aprendizagem, deixando implícito o aspecto processual da avaliação.

Extrato 9: “Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, ‘a avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições’” (ÁPIS, volume 1, página 354, manual do professor).

O extrato 9 aponta a importância da avaliação no sentido de compreender o processo da aprendizagem – obter informação sobre a forma e em quais condições o aluno aprendeu – ao mesmo tempo que chama atenção sobre a necessidade de obter informações sobre o que a criança aprendeu. Esses aspectos sugerem, ainda que não diretamente, que a

avaliação pode sinalizar para a progressão da aprendizagem, à medida que delimita as aprendizagens já alcançadas pelo estudante e o que ainda se faz necessário avançar, além de apontar de que forma esse avanço poderia acontecer.

Como podemos perceber, os manuais das três coleções dão visibilidade para as heterogeneidades de níveis e tipos de conhecimento e para os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Por essa razão, é imprescindível acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de avaliações contínuas.

Apesar da visibilidade dada à avaliação no manual da coleção, o material não apresenta discussões mais específicas sobre o uso de instrumentos de avaliação diferenciados, adequados aos níveis de conhecimento do estudante ou ajustados para as pessoas com deficiência. Além disso, também não há uma discussão que aponte sobre o que fazer com os estudantes que não atingiram as expectativas ao final do ciclo de avaliação.

A partir do que foi evidenciado nos manuais, e admitindo que o processo de avaliação também é importante para que o aluno reflita sobre sua aprendizagem, buscamos observar como essa categoria “Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes” se faz presente no livro do aluno.

## **ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PRESENTES NO LIVRO DO ALUNO PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES DE CONHECIMENTOS DOS ESTUDANTES**

De modo geral, ao compararmos o quadro 3 com o quadro 4, observamos que, apesar dos manuais apresentarem todas as subcategorias relativas às estratégias de avaliação, o mesmo não acontece quando avaliamos as atividades e orientações presentes no livro do aluno. O volume 2 da coleção *Projeto Buriti*, por exemplo, não apresenta atividades voltadas para essa categoria. A coleção *Novo Girassol*, por sua vez, é a que contempla mais subcategorias.

Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	BURITI			ÁPIS			NOVO GIRASSOL		
	Vol 1	Vol 2	Vol 3	Vol 1	Vol 2	Vol 3	Vol 1	Vol 2	Vol 3
1.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças	X	--	X	X	--	--	X	--	X
1.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades	--	--	X	X	--	--	X	X	X
1.3 Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)	X	--	--	--	X	X	X	--	X

Quadro 04 – Análise das Atividades do Livro do Aluno

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A subcategoria “Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças” aparece nas três coleções, mas não em todos os anos. Não encontramos nos livros destinados ao ano 2 referências a essa subcategoria. Quando ela está presente nos livros, sinaliza-se para o docente que determinada atividade tem por finalidade mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, como podemos observar nos extratos 10, 11 e 12.

Extrato 10: “Pinte de amarelo as figuras que têm no nome a letra M escrita antes de P e B. Pinte de laranja as figuras que têm no nome a letra n escrita antes de consoante (figuras: tamanduá, lâmpada, pomba, elefante, gambá)” (BURITI, volume 31, p. 71).

“Orientações ao professor (p. 317):

A atividade inicial é de sensibilização e de sondagem. Aproveite-a para observar o conhecimento que os alunos já têm sobre o uso dessas duas letras na escrita de palavras”.

Extrato 11:

“O conjunto de letras que usamos para escrever as palavras chama-se alfabeto. Observe nos quadros o alfabeto maiúsculo e o alfabeto minúsculo.

Professor, antes de apresentar o alfabeto, é fundamental que sejam levantados os conhecimentos que os alunos já têm: as letras que já conhecem, o que sabem ler [...]. Seria interessante que brincassem com o alfabeto em duplas. Permitir que organizem o alfabeto na ordem que souberem, que conversem [...].

A atividade oral neste momento, além de contribuir para ativar os conhecimentos prévios, favorecerá a disposição dos alunos de apresentar suas hipóteses sem receio de sentir que erram (ÁPIS, volume 1, p. 29).

Extrato 12:

“1. Releia a fábula A cigarra e a formiga e circule os sinais de pontuação que aparecem no final das frases.

Escolha alguns desses sinais de pontuação e tente explicar a um colega por que você acha que eles foram usados no texto.

2. Responda oralmente.

a. Como são chamados esses sinais que você circului?

b. E para que servem esses sinais?

(NOVO GIRASSOL, volume 1, p. 25).

“Orientações ao professor:

Nesse momento (2), o objetivo não deve ser avaliar se as respostas estão certas ou erradas, mas, sim, verificar o conhecimento que os alunos têm em relação ao nome dos sinais de pontuação.

Deixe que os alunos respondam livremente. É importante observar as ideias que eles têm a respeito da pontuação.

Comente com os alunos que, quando ouvimos as pessoas falando, sabemos se estão fazendo uma pergunta, se estão surpresas, com raiva, felizes, tristes ou simplesmente dizendo coisas. Explique que, quando estamos lendo, não ouvimos o tom de voz de quem está falando. Por isso, nos textos escritos, são usados sinais de pontuação, que ajudam a imaginar o tom de voz e as pausas. Daí a importância desses sinais. No fim deste trabalho, os alunos devem estar cientes de que a entonação e a pontuação interferem no significado do texto”.

Os três extratos direcionam o olhar do docente para identificar os conhecimentos

prévios dos estudantes, apesar de não apontar o que ele deverá fazer a partir dessa observação. Como falado anteriormente, é preciso perceber o que a criança já sabe e o que ainda precisa avançar para construir estratégias adequadas e favorecer o aprendizado de todos.

A subcategoria “Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades” foi identificada em todos os volumes da coleção *Novo Girassol* e apenas no volume 3 da coleção *Projeto Buriti* e no volume 1 da coleção *Ápis*. Diferentemente das atividades referentes à primeira subcategoria, essas atividades não explicitam para o professor o que ele deve considerar quanto ao conhecimento prévio dos estudantes, mas promovem uma mobilização desse conhecimento e consideram as respostas dos estudantes para dar continuidade às atividades, como podemos observar nos extratos 13, 14 e 15.

Extrato 13:

“Agora, fale de você.

- O que lhe provoca medo?
- Como você costuma reagir ao medo?
- Você já passou por alguma situação que lhe provocou medo? Como foi?”

(BURITI, volume 3, p. 84).

“Orientações ao professor (p. 350):

Verifique se algum aluno gosta da sensação de medo e a estimula por meio de jogos, filmes, leituras ou de outra maneira.

Estabeleça relação com outras culturas, explorando festividades como o Halloween (Dia das Bruxas) nos Estados Unidos, e o Dia dos Mortos, no México. Comente que, no Halloween, crianças e jovens vestem fantasias assustadoras e saem pela vizinhança pedindo doces de porta em porta. Explique aos alunos que, embora o Dia dos Mortos corresponda ao Dia de Finados celebrado no Brasil, no México trata-se de uma data festiva, celebrada em memória das pessoas falecidas. As cidades mexicanas são decoradas com caveiras e outros objetos que fazem alusão a corpos sem vida, e o feriado é comemorado com muita comida, música, dança e cantoria. Se possível, proponha uma pesquisa sobre outras manifestações culturais relacionadas ao tema, no Brasil e no mundo”.

A atividade expressa no extrato 13 propõe uma conversa entre a turma sobre a sensação de medo e, a partir das respostas, sugere que o professor estabeleça relações com outras culturas. Nesse sentido, ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor pode estabelecer relações de modo que a criança agregue o conhecimento novo aquele que ela já tinha construído.

“Extrato 14: Introdução a uma atividade de produção de dedoches.

Danilo gostou de brincar com os dedos e os dedoches. Você sabe o que é dedoches? Vamos aprender a fazer!

Prof. Perguntar aos alunos se já montaram ou construíram algum brinquedo, jogo ou mesmo figuras a partir de instruções fornecidas em folheto, manual, etc. Se algum aluno já o fez, pedir a ele que conte para a turma como foi essa experiência” (ÁPIS, volume 1, p. 103).

No exemplo do extrato 14, como no anterior, consideram-se as experiências já vivenciadas pelas crianças na realização da atividade, sugerindo ao professor dar espaço para que essas experiências sejam relatadas, o que demonstra uma valorização das crianças no processo de aprendizagem.

Extrato 15:

“Questões de abertura da seção Leitura 2, antes do texto.

‘Qual é a época do ano em que mais chove na sua região? O que é plantado nesse período? Por que será que chove?’” (NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 84).

Por fim, a subcategoria “Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)” aponta a importância de se perceber que os percursos de cada estudante podem gerar diferentes aprendizagens, tanto em relação ao nível quanto ao tipo de conhecimento, evidenciando que esses processos precisam ser valorizados pelo docente. Tal aspecto considera as heterogeneidades individuais em sala de aula. Valorizá-las nas práticas docentes torna-se importante para que as crianças reconheçam que seus percursos são vistos de forma positiva.

No extrato 16, referente à atividade da coleção *Projeto Buriti* (volume 1), podemos identificar a sugestão para que o professor esteja atento às diferentes pistas construídas pelos estudantes para realização da leitura e abra espaço para que haja trocas entre eles. Essa sugestão é importante por duas razões: por permitir que os estudantes que ainda não avançaram em seus conhecimentos possam ouvir seus colegas e, possivelmente, construir novos conhecimentos; por possibilitar que o estudante que já construiu as pistas para leitura, possa redescrever seus conhecimentos a partir do momento que explicitam suas ações.

Extrato 16:

"2. Circule o nome do brinquedo que corresponde a cada figura.

Avião – Anão  
Peneira – Peteca  
Carrinho – Caminhão  
Bonito – Boneca

Encontre e pinte no diagrama as palavras que você circulouse" (BURITI, volume 1, p. 33)

"Orientações e subsídios ao professor (Avaliação das atividades):

Observe os alunos que usam pistas interessantes de leitura para compartilhar com os demais. Aqueles que ainda não construíram pistas para ler palavras que se iniciam pela mesma letra e usam fontes, como o nome dos colegas, precisam de apoio para observar que palavras que começam pelo mesmo som também podem começar pela mesma letra" (p. 299).

Uma atividade com a proposta relativamente semelhante à discutida anteriormente é a presente na coleção *Novo Girassol*, volume 2, apresentada no extrato 17. Nessa atividade propõe-se que as crianças sistematizem seus conhecimentos nas disciplinas, indicando aquilo que aprenderam. Essa ação, além de ser um momento de redescritção de conhecimentos, como na atividade anterior, permite que as crianças façam uma autoavaliação. Esse procedimento é importante para que os estudantes reflitam sobre o quanto avançaram em termos de aprendizagem.

Extrato 17:

"Chegou o momento de você compartilhar o que aprendeu neste semestre.

Organize com seus colegas um mural na sala de aula, pensando no que estudaram em todas as disciplinas.

Combine com os colegas e o professor como apresentar o trabalho: desenhando, escrevendo, enfim, registrando o que mais gostaram de aprender.

O professor vai marcar a data da apresentação. Convide a família e as pessoas da comunidade para comparecer à escola" (NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 47).

A coleção *Ápis*, volume 3, também propõe um momento de autoavaliação, como podemos observar no extrato 18. Diferentemente da atividade discutida na coleção *Novo Girassol*, essa atividade da coleção *Ápis* abre espaço apenas para que o estudante avalie seu processo de aprendizagem a partir dos objetivos apontados pela unidade em questão, mas não favorece a explicitação do conhecimento.

Extrato 18:

"Faça um X na coluna que mostra como você se saiu nesta unidade.

A atividade se divide em a criança marcar onde avançou e onde precisa estudar mais. O que aprendeu, se acompanhou a aprendizagem" (ÁPIS, volume 3, p. 263).

Por fim, no extrato 19, presente na coleção *Novo Girassol* (volume 2), sugere-se que o professor considere os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes e proponha diferentes estratégias de acordo com a necessidade de cada um.

Extrato 19:

“Capítulo 1 Brinquedos e Brincadeiras / De olho na escrita

Atividade 4: Substitua a letra R da palavra e escreva o nome de outros

RATO

(imagem do pato e do gato)

Atividade 5:

Responda oralmente:

As palavras que você escreveu rimam? Por quê?

Atividade 6:

Escreva como souber o nome das figuras”.

(NOVO GIRASSOL, volume 2, p. 36).

Orientação ao professor:

“[...] Esperar-se que os alunos concluam que elas rimam, pois terminam com o mesmo som [...]”

“[...] O objetivo da atividade é, principalmente, avaliar se os alunos usam as letras que se repetem nas palavras da atividade 4 (-ato) para escrever os nomes das figuras [...]. No momento da escrita, ofereça ajuda de acordo com as necessidades de cada aluno [...] se julgar conveniente, escreva essas palavras na lousa ou em tiras de papel e entregue-as aos alunos”.

Como se pode observar, em alguma medida, as coleções analisadas propõem um trabalho que considera a importância da avaliação como reguladora do ensino, no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem das crianças, buscando construir um planejamento adequado e com estratégias diversificadas para lidar com as necessidades delas. Contudo, as coleções não aprofundam uma discussão sobre a progressão dos estudantes. Uma das questões que poderia ter sido levantada seria, por exemplo, o que fazer quando as crianças não atingem as expectativas de aprendizagem para um determinado ano de ensino? Os livros apontam sobre a necessidade de acompanhar o processo e não apenas o resultado, mas não aprofundam como acompanhar quando os resultados não correspondem às expectativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos neste artigo analisar se e como a avaliação é utilizada como estratégia para lidar com as heterogeneidades, recorrendo a três coleções de livros didáticos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Observamos que a avaliação é abordada no material analisado em uma concepção formativa.

Os manuais das coleções descrevem a avaliação como um instrumento de diagnóstico que tem por finalidade alimentar o planejamento e favorecer a progressão da aprendizagem. Referem-se, ainda, à importância de acompanhar o processo e não focar

apenas nos resultados.

Nas atividades direcionadas aos alunos, percebemos poucas orientações em relação às possibilidades de avaliação de acordo com as subcategorias tratadas neste artigo, quando comparadas às orientações presentes nos manuais. Porém, quando presentes nos livros dos alunos, seguem a mesma concepção apresentada nos manuais.

De forma geral, a avaliação aparece no manual como estratégia para lidar com as heterogeneidades na sala de aula, à medida que defende que as crianças não aprendem ao mesmo tempo e apresentam conhecimentos diversos. Por essa razão, defendem a necessidade de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para promover um ensino ajustado às necessidades da turma.

Em relação ao papel dos estudantes na avaliação, as coleções explicitam a importância de ter conhecimento sobre os modos como desenvolvem as atividades, propondo estratégias metodológicas que possibilitem o acesso às informações sobre seus processos de aprendizagem, incluindo também momentos de autoavaliação.

As análises dos livros foram muito importantes para reconhecermos a potencialidade desse tipo de material didático como auxílio ao trabalho do professor, dentre outros aspectos, no que se refere à avaliação em uma perspectiva formativa e inclusiva e para alertarmos para a necessidade de inserir mais orientações específicas acerca de como desenvolver diferentes estratégias de avaliação, em consonância com a perspectiva de ensino que valorize a avaliação como dimensão pedagógica imprescindível ao reconhecimento das heterogeneidades em sala de aula, de modo a contribuir para que os docentes tenham acesso aos conhecimentos dos alunos e direcionem o ensino, com estratégias metodológicas ajustadas às demandas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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

BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; e ARAÚJO, Nuno. Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 40. 2006. P. 95-133.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35,3: 20-29. 1995. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38200/36944>. Acesso em: 03 out. 2019.

GRILLO, Marlene Corroero; LIMA, Vaderez Marina do Rosário. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. (Orgs.). **Por que falar ainda em avaliação?** EdipucRS; Porto Alegre. 2010. p. 15-22.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito e LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (org.) **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação - Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

JURADO, S.; ROJO, R. H. R. A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina F. De e SILVA, Elaine C. N (orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. 2018. Recife, Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 188 páginas.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. E, Albuquerque, E. B. C. & LEAL, T. F. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ARAÚJO, Rosy Karine. O tratamento da variação linguística no livro didático de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Orgs.). **O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. V. 1. Ponta Grossa: Atena Editora. p. 155-172

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

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

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

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

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

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

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

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

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

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

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

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

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

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

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

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

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

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

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

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

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

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

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

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

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

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



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



Atena  
Editora  
Ano 2023

# PARTICIPANTES DO GRUPO DE PESQUISA

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

Ana Claudia R. Gonçalves Pessoa (Professora UFPE)

Ana Paula Berford Leão dos Santos Barros (Professora FACHO)

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

Dayane Marques da Silva (Mestranda UFPE)

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

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

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

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

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

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

Juliana de Melo Lima (Professora UFRN)

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

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

Larissa Alves da Silva (Graduanda UFPE)

Maria Daniela da Silva (Mestranda UFPE)

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

Maria Taís Gomes Santiago (Graduanda UFPE)

Nathalia Rayana Silva (Graduanda FACHO)

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

Rayra Saara Martins Veridiano (Professora do Instituto Educacional Educacenter)

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

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

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

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

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

Telma Ferraz Leal (Professora UFPE)

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



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



Atena  
Editora  
Ano 2023