

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  
 aProf<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
 Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra  
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

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

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0812-3

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

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

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

## CRÉDITOS

### Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

### Participantes do grupo de pesquisa

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



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

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

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

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

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

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

As heterogeneidades sociais/econômicas estão relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional.

Qualquer um desses tipos pode se configurar como fonte de tensão na sala de aula. Por essa razão, precisam ser considerados pelos professores no processo de ensino.

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

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

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

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

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

Ao considerarmos a relevância dessa discussão, pontuamos também na pesquisa e nos artigos apresentados nesta coleção questões voltadas às orientações didáticas. Algumas categorias foram apresentadas no estudo: avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; estratégias de agrupamentos dos estudantes; mediação dos professores e atitudes; ações relativas às diferenças sociais e culturais; gestão das turmas; e estratégias de planejamento das atividades.

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

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

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

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



## APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

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

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

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

### **CAPÍTULO 2..... 39**

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

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

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

### **CAPÍTULO 3..... 62**

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

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

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

### **CAPÍTULO 4..... 91**

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

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 5..... 112**

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

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 6..... 141**

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

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

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

**CAPÍTULO 7..... 170**

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

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

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

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

**CRÉDITOS..... 202**

## 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**

Este estudo tem como ponto de partida a ideia de que a heterogeneidade é constitutiva de qualquer esfera social de interação. Todas as pessoas são singulares, são diferentes umas das outras. No entanto, também se parte do pressuposto de que em toda heterogeneidade há homogeneidades. Desse modo, diferentes turmas, em diferentes escolas, por mais heterogêneas que sejam, possuem homogeneidades que conferem uma unidade, possibilitando que os estudantes sejam reconhecidos como tal.

Esses pressupostos são fundamentais para que possamos compreender a complexidade dos processos pedagógicos e servem de fundamento para que se possa apreender como diferentes docentes lidam com os diferentes tipos de heterogeneidades / homogeneidades.

Em outros capítulos desta coleção, temos apontado que diferentes estratégias podem ser apontadas para lidar com as heterogeneidades.

Neste capítulo, tendo como foco a heterogeneidade de níveis de conhecimento, buscaremos focar em uma categoria específica, que é a relativa aos agrupamentos dos estudantes em sala de aula. Desse modo, objetivamos, neste capítulo, relatar o estudo em que investigamos as orientações sobre as estratégias de agrupamento dos estudantes e suas relações com a heterogeneidade em livros didáticos destinados a escolas multisseriadas e organizadas em ciclos. Para abordar tal objetivo, faremos, inicialmente, reflexões sobre a heterogeneidade na cidade e no campo; dando continuidade, dialogaremos com estudos que abordam a estratégia de agrupamento dos estudantes; passando, logo depois, a apresentar a metodologia do estudo, resultados e conclusões.

### **1 | A HETEROGENEIDADE NA CIDADE E NO CAMPO**

Vivemos, no Brasil, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, o aprofundamento da discussão sobre o regime de ciclos nas escolas, após longo período em que a seriação era o principal modo de enturmação dos estudantes. Dentre outras justificativas para tal mudança, estava a de que tal regime possibilitaria maior flexibilidade para lidar com

as diferenças de ritmos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a construção de práticas menos excludentes, rumo à garantia da equidade na educação. Por outro lado, vivenciamos, ao longo de toda história da educação, o regime multisseriado, nas escolas do campo, que se caracteriza, sobretudo, pelo agrupamento dos estudantes em turmas que agregam estudantes matriculados em diferentes etapas escolares, em função da pequena quantidade de estudantes residentes nas escolas do campo. Geralmente, esse argumento de caráter mais financeiro não era articulado ao da potência de atendimento de estudantes heterogêneos quanto a critérios pedagógicos. No entanto, autores como Gauthier (2001); Antunes-Rocha e Hage (2010); Hage e Barros (2010) e Sá (2015) defendem a organização escolar multisseriada com argumentos pedagógicos relativos à riqueza dessa diversidade.

O principal argumento pedagógico identificado é quanto aos aspectos positivos relativos à convivência humana, o respeito às diversidades e às possibilidades de troca. Corroboramos com Gallart (2004, p. 51) quanto ao pressuposto de que “ao trabalhar com grupos heterogêneos, é facilitada a possibilidade de compartilhar conhecimentos e estratégias, utilizar a diversidade como riqueza para as aprendizagens e fomentar atitudes solidárias entre os meninos e as meninas”. Nessa perspectiva, podemos apontar a necessidade de lidar tanto com os aspectos relativos às heterogeneidades de níveis de conhecimentos, quanto àquelas heterogeneidades sociais, como as de região. Por exemplo, consideramos fundamental a presença de temáticas referentes às diferentes realidades brasileiras, como aos estilos, valores, problemas da vida na cidade e no campo.

Tanto as crianças que frequentam escolas nas cidades quanto as do campo podem ser favorecidas pelo trabalho com temáticas que abordem e valorizem tais diferenças, assim como as que propiciem a construção de pensamento crítico acerca dos problemas nesses dois tipos de espaço. No entanto, algumas questões perpassam esse debate, como, por exemplo, a existência de espaços escolares específicos para atender as crianças do campo. Um tipo de política que nega essa necessidade é de nucleação das escolas. Nesses tipos de políticas, as crianças que residem no campo frequentam escolas urbanas.

Pesquisas sobre os impactos da nucleação desenvolvidas por Hage (2011) e por Carmo e Rolim (2014) apontam o preconceito como um dos prejuízos causados aos estudantes que vivenciam essa realidade. O argumento, portanto, sugere a homogeneização dos estudantes, agrupando-se crianças do campo em escolas do campo e as da cidade em escolas de cidade. Tal justificativa, portanto, poderia ser refutada pelos argumentos da necessidade da interação entre desiguais com o propósito de combater os preconceitos presentes na sociedade. Abrir espaço na sala de aula para discussões em torno das especificidades linguísticas e culturais do indivíduo do campo e da cidade poderia diminuir o preconceito sofrido por esses estudantes.

Os preconceitos contra os estudantes oriundos do campo manifestam-se de diferentes formas, dentre elas, pelos preconceitos linguísticos. Partimos do pressuposto

de que há especificidades linguísticas entre os que residem no campo e na cidade; os indivíduos compartilham traços linguísticos que diferenciam um grupo do outro. A abordagem dessa problemática pode ser fundamentada nas proposições de que a língua portuguesa, por ser uma língua viva, sofre diversas alterações promovidas por seus falantes. Essas variações podem ser determinadas por diferenças sociais, regionais, estilísticas, históricas e língua falada/escrita (BAGNO, 2007). As variantes regionais, presentes como diferença linguística entre as crianças do campo e da cidade, são marcadas pelo sotaque e pelo regionalismo. O primeiro corresponde a diferentes formas de pronunciar uma palavra; o segundo corresponde à diferença de vocabulário, que consiste na existência de palavras que são típicas de diferentes espaços. Essa é uma realidade que a escola precisa considerar na prática pedagógica, no sentido de não identificar formas de falar certas ou erradas, compreendendo a dimensão política da discussão e explicitando que podemos adotar formas diferenciadas nas variadas situações comunicativas. Compreendendo dessa forma, as crianças percebem os diversos modos de falar e como eles constituem sua identidade linguística.

Outro aspecto que merece ser considerado na escola é a diferença dos estilos de vida e das expressões culturais no campo e na cidade. O conhecimento dessas expressões, assim como da diversidade linguística, também proporciona a construção de identidades, permite o reconhecimento e a valorização da sua cultura e da cultura do outro. Desse modo, a defesa da manutenção das escolas no campo poderia ser enfraquecida pelos argumentos da importância da convivência entre desiguais e da necessidade de combater os preconceitos de quaisquer tipos. A escola não pode tratar a realidade do campo e da cidade como iguais, nem com um olhar de superioridade de uma sobre a outra, mas valorizar e discutir no espaço escolar as especificidades de cada região, estando a escola na cidade ou no campo.

Outros argumentos podem ser utilizados para a defesa da manutenção das escolas no campo, os quais são também comuns quando se defende que é preciso garantir escolas em todas as comunidades. Cada escola deve, discutindo os diferentes tipos de heterogeneidade, valorizando a diversidade social e combatendo preconceitos, fortalecer identidades locais por meio da abordagem das expressões econômicas e artísticas do espaço onde as crianças vivem. Desse modo, as escolas do campo têm como um de seus propósitos contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa e pela difusão dos conhecimentos gerados nesse espaço, além de contemplar as habilidades comuns a todas as escolas.

Outro argumento para manutenção das escolas do campo é o favorecimento de um maior diálogo entre as famílias e as escolas, além de garantir melhores condições de acesso e permanência dos estudantes.

Tratando especificamente sobre a realidade camponesa, são muitos os autores que



denunciam as lacunas do atendimento nas escolas do campo e o distanciamento entre o currículo escolar e as necessidades formativas dos que residem nesse espaço. Em relação aos materiais didáticos, podemos citar o estudo de Santiago, Pimentel e Lira (2014), no qual foram analisadas entrevistas com quatro professoras lotadas em quatro escolas municipais rurais pertencentes às cidades paraibanas de Barra de Santana (sítios Malhadinha e Retiro) e Queimadas (Sítios Alto dos Cardeiros e Luiz de Melo), assim como dois livros didáticos<sup>1</sup> aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinados às 1ª e 5ª séries da Educação no Campo. As autoras relatam inquietações narradas pelas docentes quanto aos desafios da educação no campo. Em relação aos livros didáticos, é exposto que

No LDLP analisado suas propostas didático-pedagógicas pretendem, explicitamente, considerar os saberes e fazeres do campo, além de intencionarem uma concepção de língua sócio interacionista baseada na sua aprendizagem e usos contextualizados (DIONÍSIO, 2004), porém, se mostrando minimizadas durante a análise das heterogeneidades textuais oral/escrito. Dentre as diversidades textuais expostas no LDLP da 1ª série, registra-se a predominância dos Gêneros Textuais Oraís (GTO) sobre os Gêneros Textuais Escritos (GTE), cujas temáticas discorrem, enfaticamente, à base de textos não verbais como figuras, desenhos, paisagens e fotos, sendo as figuras semiótica e ideologicamente as mais recorrentes. Os traços socioculturais e ambientais da sua realidade local não são perceptíveis no traçado de fotos autênticas, tampouco interpretados como reais, mas irreais, pois figuras sugerem uma leitura metaforizada do real que silencia (SANTIAGO, PIMENTEL, LIRA, 2014, s/p).

Este estudo evidencia que os livros didáticos analisados não abordam a realidade campesina de modo reflexivo, metaforizando-a de diferentes modos e que as professoras consideram que os livros “não se adéquam à realidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, sobretudo, ambientais de maneira que, nem sempre é possível adaptá-los a real expectativa e interesses da população local” (SANTIAGO, PIMENTEL, LIRA, 2014, s/p).

Ressaltamos, desse modo, a necessidade de, em materiais didáticos, abordar temas relevantes que valorizem as diferentes culturas, estilos de vida e abordem criticamente as desigualdades e outros problemas sociais. No entanto, como anunciamos anteriormente, o foco deste artigo recai sobre as reflexões sobre as estratégias para lidar com diferenças de níveis de conhecimento em escolas cicladas, predominantes nas escolas da cidade, e escolas multisseriadas, presentes nas escolas do campo.

Em relação ao regime ciclado, Couto e Marcondes (2009) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a proposta de ciclos em relação ao atendimento da heterogeneidade quanto ao desempenho dos estudantes. Nesse estudo, evidenciam que a implementação do regime ciclado sempre foi acompanhada de equívocos, como a relação direta atribuída entre ciclo e progressão automática; ou adoção do regime de ciclo, porém

1 1) CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Letramento e Alfabetização**. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 1º ano. São Paulo: FDT, 2012. 2) CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Letramento e alfabetização**. Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, 5º ano. São Paulo: FDT, 2012.

com continuidade do modelo do regime seriado. Por outro lado, as autoras defendem que o regime de ciclos traz em sua constituição propostas para lidar com estudantes em diferentes níveis de conhecimento, principalmente no que tange às reflexões sobre o tempo e a progressão de aprendizagem.

Quanto ao regime de multisseriação, como dito anteriormente, agrega estudantes de diferentes idades, matriculados em diferentes etapas escolares. Estudos diversos apontam precariedades dessas escolas no Brasil (PINTO *et al.*, 2006; SANTOS, 2015), sobretudo quanto à infraestrutura e condições de trabalho dos docentes. No entanto, há, também, estudos que ressaltam estratégias produtivas de docentes para lidar com esse modo de organização escolar, tais como a de agrupamentos dos estudantes, que é o foco principal deste estudo e será tratado a seguir.

## **2 | AGRUPAMENTO DE ESTUDANTES COMO ESTRATÉGIA PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS NA CIDADE E NO CAMPO**

Leal (2005), ao discutir sobre as estratégias para lidar com heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética na alfabetização, discute sobre os diferentes modos de agrupamento dos estudantes e das intencionalidades pedagógicas que muitas vezes subjazem às decisões acerca de como conduzir as atividades em sala de aula.

Ao abordar a estratégia de trabalhar em grande grupo, com um mesmo tipo de atividade, discute-se que, em alguns casos, objetiva-se que as crianças se apropriem de um mesmo conteúdo, considerando-se que a heterogeneidade que tenham em relação aos níveis de conhecimento não é impeditiva da aprendizagem pretendida. Em relação a tal tipo de situação, é dado o seguinte exemplo:

[...] ao realizar uma atividade de revisão coletiva de um texto, ele(a) pode ter como objetivo didático que os alunos desenvolvam atitudes de revisão; que desenvolvam estratégias apropriadas, como a de voltar continuamente ao já escrito para dar continuidade ao texto, planejando o trecho a seguir; que aprendam sobre características de um determinado gênero textual; que aprendam a pontuar um texto; que aprendam a usar articuladores textuais, deixando os textos mais coesos; dentre outros (LEAL, 2005, p. 92).

O exemplo dado, tratando-se de uma turma de alfabetização, pode ilustrar um momento de aprendizagens muito semelhantes entre as crianças. Nesta mesma obra, são discutidos exemplos em que, mesmo realizando uma atividade em grande grupo, pode-se atingir os estudantes de modos bastante diferenciados, como o exemplo a seguir ilustra:

Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para

outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (LEAL, 2005, p. 92).

Nesse exemplo, pode-se problematizar que, de diferentes modos, uma situação didática em grande grupo pode favorecer aprendizagens aos estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimento.

Nesta mesma obra citada (LEAL, 2005), que aborda mais particularmente a alfabetização de jovens e adultos, as atividades em pequenos grupos também são discutidas, abordando-se as diferentes intencionalidades pedagógicas que podem originar esse modo de agrupamento:

As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem [...] trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida (LEAL, 2005, p. 97).

Os trabalhos em pequenos grupos, de fato, favorecem modos de interações variados e possibilitam que as(os) professoras (es) possam destinar um tempo para cada grupo, problematizando questões específicas necessárias para seus integrantes. Outro tipo de agrupamento que também permite interações variadas é o organizado em duplas. Diferentes tipos de situações também podem ser exemplificados:

Em duplas, podemos tanto realizar atividades em que os alunos precisem refletir sobre a escrita alfabética, de preferência pareando-os de modo a que um não dê as respostas de imediato, quanto os pareando de modo que um tenha domínio sobre o sistema alfabético e o outro esteja pensando em outros aspectos, com orientações do(a) professor(a) (LEAL, 2005, p. 104).

A defesa de um ensino potencializador de diferentes modos de interação justifica a defesa pelos trabalhos colaborativos em grupos, mas é preciso considerar que:

O fato de propormos um trabalho individual não implica que estejamos desconsiderando a importância da interação em sala de aula, nem que estejamos proibindo os alunos de realizarem trocas ou de fazerem perguntas ou mesmo de levantarem da cadeira para falar com o(a) professor(a) (LEAL, 2005, p. 105).

Esses tipos de agrupamento têm sido citados em estudos que investigam práticas docentes tanto em escolas cicladas quanto multisseriadas. No estudo de Silva (2013), em escola ciclada, foram observadas aulas de duas professoras do 1º ano para verificar, dentre outras questões, as formas com que elas organizavam os estudantes na sala de aula durante a realização das atividades. A pesquisadora relata que as duas docentes agruparam de

formas diferentes os estudantes na condução das atividades. A professora identificada como Ana organizou os alunos em pequenos grupos, duplas, individual e coletivamente; enquanto a professora Luíza planejou situações didáticas coletivas ou individuais, apenas.

A professora Ana realizava agrupamentos produtivos. Ao ser questionada sobre esse tipo de organização nas duplas, afirmou que o estudante mais avançado no processo de alfabetização auxiliava a criança que apresentava um conhecimento menos avançado durante a execução das atividades.

Nas atividades coletivas, ora a professora agia no sentido de organizar o planejamento e o desenvolvimento da atividade – o que foi observado durante a produção do texto em que a professora funcionava como escriba – ora ela orientava coletivamente uma determinada atividade e acompanhava a sua realização por meio de atendimento individual, quando era necessário.

Por fim, ao organizar a turma em grupos, a professora mediava alguns grupos enquanto outros realizavam a atividade com autonomia. Além disso, ela também aproveitava essa organização para chamar individualmente alguns estudantes e realizar atividades específicas. Segundo Silva (2013, p. 103), essa forma de organização “se prestou ao propósito de facilitar o trabalho da professora, pois teria menos alunos à espera de sua mediação”. Além dessa situação, os estudantes também eram agrupados desse modo para realização de jogos de alfabetização.

A professora 2, denominada pela autora de Luíza, vivenciou mais atividades individuais, mas a realização das atividades de forma coletiva também se fez presente em sua prática. A pesquisadora referiu que, apesar de ser importante a realização de atividades de modo individual para proporcionar o desenvolvimento da autonomia, a falta de diversificação de agrupamentos reduziu a possibilidade da realização de trocas de conhecimentos pelas crianças.

Quanto à escola multisseriada, podemos exemplificar com os dados do estudo realizado por Sá (2015), que analisou a prática de uma professora de escola multisseriada. A autora salientou que a principal estratégia para lidar com a heterogeneidade na prática da professora era de diversificação dos agrupamentos dos estudantes e diversificação de atividades.

Segundo a autora, a diversidade das atividades atendia ao critério dos níveis de conhecimento dos estudantes sobre o SEA. Esse critério também orientava a formação dos agrupamentos. Essa ação evidenciou que, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a professora não seguia a lógica do regime seriado, já que a escolaridade das crianças não era determinante na realização dos agrupamentos. A turma multisseriada observada na pesquisa era composta por 18 crianças: “5 do primeiro ciclo (3 do 1º ano e 2 do 2º ano), 2 alunos do 4º ano e 11 da educação infantil (06 do Programa de Apoio à

Creche – PAC e 05 do pré II). Suas idades variavam entre 3 e 10 anos” (SÁ 2015, p. 95).

A professora participante da pesquisa de Sá (2015) realizava alguns tipos de agrupamentos durante a execução de atividades diversificadas, tais como: atividades coletivas por crianças de níveis de apropriação do SEA aproximados; atividades em pequenos grupos ou em duplas; atividades realizadas individualmente. Além disso,

Ao alternar as estratégias de diferenciação e de agrupamento das crianças ao longo de cada jornada, a professora alternava, também, seu acompanhamento às crianças de diferentes níveis de escrita. Assim, enquanto acompanhava, por exemplo, um conjunto de alunos que realizava, com seu suporte, uma atividade coletiva, outro conjunto de alunos realizava atividades individuais ou em grupo/duplas. Em outros momentos, todos realizavam atividades individuais, porém diferenciadas, e a docente acompanhava prioritariamente determinado conjunto de crianças. Em situações em que todos se reuniam em pequenos grupos, na maior parte para jogos de alfabetização, a docente acompanhava, prioritariamente, os grupos das crianças não alfabéticas (SÁ, 2015, p. 205).

A pesquisadora relatou ainda que, apesar das crianças da educação infantil serem agrupadas em algumas situações, a professora tendia a deixá-las mais livres para brincarem no fundo da sala.

A professora também diversificava as atividades. A docente tomava por base o desempenho das crianças na leitura para organizar a turma durante a realização das atividades. Segundo SÁ (2015), a docente nunca deixava de pensar na heterogeneidade de conhecimentos da sua turma, nesse sentido, sempre considerava as atividades diversificadas e os agrupamentos. “A alternância e concomitância entre essas estratégias durante os momentos de cada aula conferia dinamicidade, articulação e ritmo entre as atividades” (SÁ, 2015, p. 205).

Os dados expostos evidenciam a potencialidade de trabalhos que incluam diferentes tipos de agrupamento entre os estudantes, para atendimento das diferentes necessidades dos estudantes. Desse modo, buscamos analisar coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2016, investigando orientações e proposições de atividades que sugiram agrupamentos diversificados entre os estudantes, conforme metodologia a seguir descrita.

### **3 | METODOLOGIA DA PESQUISA**

Neste estudo foi realizada análise documental de três coleções de livros didáticos destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos) para turmas organizadas em escolas do campo e da cidade, com foco nas orientações dadas aos professores quanto aos agrupamentos dos estudantes nos manuais dos professores e nos livros dos alunos.

Os dados foram explorados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin

(1977), seguindo as seguintes etapas.

1. Pré-análise: Seleção das coleções a serem analisadas, leitura fluente 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. Nesta fase foram lidos um manual e um livro do aluno de uma das coleções escolhidas.
2. Exploração do material: fase de leitura dos livros, iniciando-se pelos manuais, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas categorias para classificação dos dados.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

Os livros didáticos foram escolhidos a partir de um mapeamento das coleções destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental adotadas nas escolas dos municípios que estavam sendo observadas em outros subprojetos articulados a este aqui exposto, as quais tinham sido aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), abrangendo o PNLD Campo/2016 e PNLD Ensino Fundamental – séries iniciais/2016. Três critérios foram adotados: (1) a coleção destinada às escolas do campo mais adotada nos municípios participantes; (2) a coleção do PNLD Ensino Fundamental mais adotada nos municípios participantes; (3) ter, no mínimo, uma coleção organizada por tema e uma por gênero discursivo aprovada no PNLD Ensino Fundamental. No Quadro 1, a seguir, estão expostos os dados obtidos por meio de consulta sobre a distribuição dos livros (SIMAD<sup>2</sup>).

Coleções adotadas	Amaraji (PE)	Jaboatão dos Guararapes (PE)	Lagoa dos Gatos (PE)
Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo	25	21	23
Ápis – Letramento e Alfabetização	--	64	4
Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização	--	1	--
Ápis – Descobrir o mundo	--	63	--
Juntos Nessa Língua Portuguesa	--	1	--
Manacá – Letramento e Alfabetização	--	16	--
Manacá – Língua Portuguesa	--	13	--
Mundo Amigo – Língua Portuguesa	--	5	--
Porta Aberta – Edição Renovada – Língua Portuguesa	--	2	--

Quadro 1 - Coleções adotadas nas escolas, por município

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

2 Sistema do Material Didático/ Distribuição, contém os parâmetros para seleção e consulta.

A coleção *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo* foi selecionada por ter sido a coleção adotada nos três municípios para as escolas do campo. A Coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* foi selecionada por ter sido adotada na maior quantidade de escolas que participam da pesquisa geral. Tal coleção é organizada por gênero discursivo.

Para atender ao critério de ter pelo menos uma coleção organizada por tema, foram realizadas análises das resenhas do Guia do PNLD. Desse modo, ocorreu a escolha da coleção *Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização*. Nesta coleção, há um tema para cada unidade, havendo, em cada uma, dois textos para subsidiar a exploração do tema. Essa foi a coleção que continha uma proposta clara de abordagem temática, com presença de, pelo menos, dois textos para cada tema.

No quadro abaixo trazemos algumas informações específicas sobre cada uma das três coleções selecionadas:

Autor	Título	Editora	Quantidade de páginas	Tipo de organização (temático ou por gênero?)
Ana Triconi; Terezinha Berti; Vera Marchezi Marisa Martins Sanchez	Ápis: letramento e alfabetização/ 1º ano	Ática	416	Organizado por gênero
	Ápis: letramento e alfabetização/ 2º ano		376	
	Ápis: letramento e alfabetização/ 3º ano		408	
Marisa Martins Sanchez	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 1º ano	Moderna	256	Organizado por tema
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 2º ano		255	
	Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização/ 3º ano		399	
Isabella Carpaneda; Angiolina Bragança/ José Roberto Bonjorno; Regina Azenha; Tânia Gusmão	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e alfabetização matemática/ 1º ano	FTD	272	Organizado por tema
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 2º ano		286	
	Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização e geografia e história/ 3º ano		285	

Quadro 2 - Dados gerais das coleções escolhidas

## 4 | RESULTADOS

Como dito anteriormente, três coleções foram analisadas neste subprojeto. Três volumes compõem cada coleção.

O primeiro volume da coleção *Ápis – Letramento e Alfabetização* é composto por 26 unidades, identificadas com nomes de crianças, que contextualizam o estudo das letras do alfabeto. Os volumes 2 e 3 têm 12 unidades cada. As seções que compõem os livros dessa coleção são: “Leitura”; “Interpretação do texto”; “Hora da diversão”; “Memória em jogo”; “Aí vem”; “Sugestões”; “Produção de texto”; “Prática de oralidade”; e “Hora de organizar o que estudamos”. No volume 1 há mais duas seções: “Palavras em jogo”; e “Pesquisa de palavras”. Nos volumes 2 e 3, há a seção “Língua: usos e reflexão”.

Cada volume da coleção *Projeto Buriti – Português: Letramento e Alfabetização* tem 9 unidades temáticas, compostas pelas seções: “Texto 1”; “Texto 2”; “Comunicação escrita”; “Comunicação oral”; e “Fazer arte”. No volume 1 há mais três seções: “Para começar”; “Ouvir e escrever”; e “Brincar e aprender”. As seções: “Para ler e escrever melhor”; e “Memória visual” aparecem nos volumes 2 e 3.

A coleção *Novo Girassol: Saberes e fazeres do Campo*, como dito anteriormente, foi aprovada no PNLD Campo 2016. É organizada por área do conhecimento em onze volumes (do 1º ao 5º ano). Nesta pesquisa, focamos nos volumes destinados aos três primeiros anos. Para o primeiro ano, é destinado um volume: *Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática*; para os anos 2 e 3 são propostos dois volumes: *Letramento e Alfabetização, Geografia e História e Alfabetização Matemática e Ciências*. Há, ainda, para os três primeiros anos, um livro unificado de Arte. Considerando o tema da pesquisa, optou-se por analisar a parte em que são expostos os fundamentos e orientações gerais aos professores relativos aos três primeiros anos e, em relação aos livros dos alunos destinados a cada ano, a parte referente ao componente curricular língua portuguesa. A abordagem do ensino de Língua Portuguesa é feita, em cada volume, em quatro unidades temáticas, com 2 capítulos cada. As seções comuns aos três volumes são: “Leitura”; “De olho na escrita”; “Hora da história”; “Produção”; “Texto puxa texto”; “Vai e vem”; “Estudo da língua”. Quanto ao livro do 1º ano, há as seções específicas “Dica de leitura” e “Estudo do texto”, nas quatro unidades, e a seção “Mural das vivências”, em duas unidades. Nos volumes destinados aos anos 2 e 3 há uma seção comum: “Estudo da Língua”. No livro do 2º ano é encontrada a seção “Traçando letras”, em uma unidade de um capítulo.

A primeira análise teve como material as partes relativas à fundamentação e às orientações gerais aos professores nas três coleções, conforme síntese exposta no Quadro 3.



Orientações no Manual do professor	Coleção Ápis: letramento e alfabetização			Coleção Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização			Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização		
	Volumes			Volumes			Volumes		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fazer atividade individual que possibilita realização por todos	--	--	--	X	X	X	X	X	X
Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (sem indicação dos critérios)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma	X	X	X	--	X	--	X	X	X
Fazer atividades em grande grupo (coletivas)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	--	--	--	X	X	X	--	--	--
Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento	--	--	--	X	X	X	--	--	--

Quadro 3: Orientações sobre agrupamento dos estudantes nos manuais dos professores

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O Quadro 3 evidencia que nos manuais dos livros didáticos, na parte de fundamentação geral, foram encontradas orientações acerca das possibilidades de agrupamentos das crianças, sendo a coleção *Buriti* aquela que apresenta uma diversidade maior de tipos de agrupamentos. Chama atenção, ainda, que a discussão sobre a organização da turma para realização das atividades é aproximadamente a mesma, independente da coleção ser voltada para a educação do campo ou não.

Em relação às propostas de trabalho individuais, ressaltamos que em apenas uma coleção (*Ápis*) não foram indicadas possibilidades desse tipo de proposta. Na Coleção *Projeto Buriti*, ao dialogar com os autores da perspectiva construtivista, é ressaltada a necessidade de considerar a progressão de aprendizagem de cada aluno e adequar o ensino a tais necessidades, o que sugere uma mediação individualizada. Além disso, são citadas, em alguns trechos, as possibilidades de realização de atividades individuais. No volume 2, por exemplo, a inserção desse modo de realização das tarefas é colocada como uma conquista progressiva:

Nesta seção, é proposta a produção escrita de textos de diferentes gêneros narrativos, poéticos, epistolares, apropriados ao conjunto de conhecimentos

textuais construídos pelos alunos. O objetivo das propostas não está voltado para o sistema de escrita, mas fundamentalmente para o uso de recursos textuais e discursivos.

As produções serão feitas, em muitos casos, coletivamente, tendo você como escriba. Progressivamente, vão-se apresentando oportunidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por meio de trabalhos em dupla e individualmente (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 281).

### Na Coleção *Novo Girassol*, tal tendência também é encontrada:

As propostas de produção escrita são, inicialmente, coletivas, a fim de que os alunos possam interagir e contar com o apoio da classe. No decorrer do processo, há também propostas individuais. Para além da variação do número de autores (em duplas, em grupo, individual), as propostas são também diversificadas, no que diz respeito aos textos solicitados [...]. Além disso, propostas em que o professor funciona como o escriba de textos coletivos convivem com outras, em que os próprios alunos buscarão escrever seus textos (NOVO GIRASSOL, vol. 1, p. 215).

De fato, as situações em que as crianças realizam as atividades sozinhas favorecem o desenvolvimento de capacidades importantes de mobilizar e coordenar conhecimentos para superar desafios. Possibilitam a consolidação de capacidades de concentração. Além disso, como citado anteriormente, em diálogo com Leal (2005), sugerir atividades individuais não implica em minimizar o papel de mediação docente, nem as possibilidades de cooperação entre as crianças, em uma perspectiva de trabalho colaborativo, em que um pode ajudar o outro, quando requisitado ou por iniciativa própria. No entanto, ao tratarmos das crianças em processo de alfabetização, essa demanda por atividades individuais sofre impactos da heterogeneidade das crianças quanto ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, sobretudo nas proposições que envolvem leitura e produção de textos.

Silveira (2013), ao discutir sobre o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas quanto ao Sistema de Escrita Alfabética, mostrou evidências de que nas propostas de elaboração individual de textos, as crianças que não dominam o SEA ficam impossibilitadas de realizar a atividade. Em uma situação de avaliação apresentada no trabalho, foi solicitada a produção de um texto. Os estudantes que não sabiam escrever convencionalmente não conseguiram realizar a tarefa, visto que a professora não podia fazer intervenções por se tratar de avaliação. Nessa mesma turma, quando a atividade de produção apresentava uma dificuldade menor - complementação de lacunas em um texto - junto com a intervenção da professora, as mesmas crianças conseguiam realizar melhor a atividade.

Esse aspecto evidencia a necessidade de atenção à presença da heterogeneidade na sala e aos tipos de atividades solicitadas. Diversificar as atividades, proporcionando ajustes necessários aos níveis de conhecimentos das crianças, associando as diversificações de agrupamentos e a intervenção docente, podem ajudar na realização de tais atividades e

no avanço das aprendizagens das crianças. Porém, as crianças são capazes de produzir textos mesmo sem dominar o SEA. As dificuldades na produção são mais evidenciadas nos casos da realização das atividades individuais, quando se requer o registro dessa produção pela criança.

Santana (2019), também ao discutir sobre as interfaces entre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e produção de textos, aponta que durante a realização das atividades individuais as crianças precisam tanto da interferência da professora, como de ajustes na atividade para que possam executar atividades de produção de textos. Por não dominarem o SEA, o pesquisador observou que a professora focava exclusivamente no ensino do sistema de escrita alfabética em detrimento da produção textual.

Como foi exposto, nas coleções em que há referência ao trabalho individual trata-se exatamente do eixo produção de textos, propondo a progressão nesse ensino, em que inicialmente as produções sejam coletivas e, progressivamente, passem a possibilitar escrita em dupla ou individual.

Tal orientação deve estar ancorada na ideia de que, no início do Ensino Fundamental, as crianças não têm domínio do Sistema de Escrita Alfabética e que na medida que dominem tal sistema estejam com melhores condições de produzir individualmente. Esse pressuposto pode ser justificado pelas dificuldades em promover atividades para turmas heterogêneas em que os estudantes tenham que escrever sozinhos, mesmo sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética, tal como exposto por Silveira (2013).

Como será discutido adiante, na parte destinada aos estudantes, há pouca frequência de explicitação de atividades individuais. No entanto, a ausência de orientações acerca do modo de agrupar os estudantes, na maior parte das atividades, aliada ao estilo dos comandos, possibilita a inferência da maior frequência de atividades individuais.

Quanto aos outros modos de organizar os estudantes em sala de aula, foram encontradas orientações para que os professores façam agrupamentos em todos os volumes de todas as coleções. Em parte dos casos, não há indicação dos critérios para a divisão dos estudantes como exemplificado a seguir:

Unidade 8 - Conto

Orientações Complementares

3. Ludicidade

Podem ser exploradas inúmeras formas de narrar: oralmente, dramatizando; usando fantoches feitos de dobradura, desenhadas ou feitos com colagens de papel ou tecido; montando um teatro de sombras; um álbum sanfonado ou seriado, entre outras formas lúdicas de apresentar um conto. Os alunos podem ser **separados em grupo** e ter a tarefa de selecionar alguma dessas formas para apresentar um conto para a classe (ÁPIS, vol. 2, p. 354, grifo nosso).

No exemplo, sugere-se que a turma seja separada em grupos, mas não há indicação de critérios para tal separação. Esse tipo de proposta também precisa ser validado, pois nem sempre o agrupamento pré-determinado é necessário. O próprio fato de sugerir a atividade em grupos favorece aprendizagens importantes acerca dos modos de interagir socialmente e quanto aos conhecimentos a serem aprendidos.

Também foram encontradas orientações para que haja diversificação nos modos de agrupar os estudantes, como nos trechos a seguir:

Produção de textos:

- Alternar produções orais e escritas; individuais, em grupo e coletivas (ÁPIS, vol. 2, p. 334).

Sempre que possível, o professor poderá sugerir que os alunos leiam ou folheiem os livros livremente (em duplas, pequenos grupos ou individualmente) (NOVO GIRASSOL, vol. 1, p. 216).

Diversificar os agrupamentos contribui para a interação dos estudantes e uma troca de conhecimentos. Dependendo dos objetivos didáticos, os docentes podem escolher a melhor forma de organizar seus alunos, promovendo um melhor trabalho com a heterogeneidade. Oliveira (2004) observou que as docentes da sua pesquisa reconheciam a necessidade de estarem atentas aos diferentes ritmos de aprendizagem de sua sala de aula, apesar de revelarem dificuldades em lidar com a heterogeneidade. Nesse estudo, elas recorriam aos agrupamentos dos estudantes e na realização de atividades diversificadas de acordo com os níveis de conhecimento das crianças.

As atividades em grande grupo também aparecem em todas as coleções, com maior frequência em proposições de produção de textos, como nos exemplos a seguir:

Introdução - Orientações complementares

Ao final da introdução, produzir coletivamente um bilhete para os alunos do 1º ano, registrando aquilo que consideram avanços em seu percurso escolar (ÁPIS, vol. 2, p. 346).

2. Planejamento

Esta etapa está dividida em dois momentos distintos.

Levantamento coletivo de ideias, em que toda a classe participa seguindo um roteiro proposto no box “Ideias da classe”, que pode ser ampliado ou modificado conforme o progresso do grupo. O objetivo é que os alunos possam compartilhar suas hipóteses sobre o que será produzido (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 275).

Os exemplos mostram, por um lado, que os manuais dos professores recomendaram que diferentes modos de agrupamento sejam vivenciados durante as atividades com o livro didático. No entanto, as atividades em pequenos grupos ou duplas foram tratadas de um modo geral. Não há sugestões de atividades diversificadas simultâneas para os grupos e em poucos manuais foram realizadas reflexões sobre os critérios para os agrupamentos.

Apenas na Coleção *Projeto Buriti* tal tipo de discussão aparece:

Pensando nas intervenções que você pode fazer para ajudar os diferentes grupos de alunos, com seus diferentes níveis de conhecimento sobre quaisquer assuntos ou conteúdos, é fundamental que também as atividades propostas considerem distintas possibilidades de abordagem por parte dos alunos. Outra intervenção possível é acompanhar os grupos de alunos durante a execução das propostas, de modo a ajudá-los com palavras de incentivo ou dirigindo-lhes perguntas que os levem a refletir. Do mesmo modo, definir duplas de trabalho considerando os diferentes níveis de conhecimento e, conseqüentemente, possibilitando que se ajudem mutuamente ou que o confronto de hipóteses seja favorecido também é considerar a diversidade de saberes e os diferentes graus de ajuda que é preciso proporcionar a cada aluno (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 266).

O modo como você assinala e trabalha os erros e as inadequações faz toda a diferença no domínio da escrita. Forme grupos de estudo com alunos mais competentes ajudando e ensinando os que têm mais dificuldade. Para esses grupos, ofereça algumas atividades extras como objeto de estudo (PROJETO BURITI, vol. 1, p. 266).

Compreendemos a importância de organizar os agrupamentos de modo que estudantes mais avançados em seus conhecimentos sobre o SEA possam ajudar outras crianças em hipóteses menos avançadas a refletir sobre o seu conhecimento. Contudo, é importante que os docentes estejam atentos às interações que ocorrem no grupo e façam intervenções quando observarem pouca colaboração entre as crianças. Silva (2014), em sua pesquisa sobre heterogeneidades de conhecimentos, percebeu, em muitas ocasiões, que os estudantes mais avançados respondiam a atividade de imediato sem a reflexão por parte daqueles estudantes menos avançados. A autora percebeu, ainda, que essas ações também aconteciam quando os agrupamentos eram realizados com crianças de hipóteses de escrita muito distintas. Como referido anteriormente, cabe ao docente intervir, orientar e desenvolver nas crianças atitudes colaborativas.

A partir das análises dos manuais das coleções de livros didáticos, buscamos investigar se nos livros destinados aos estudantes tais recomendações aparecem, de modo mais específico, ao propor as atividades. Tal explicitação tanto poderia aparecer no comando disponível aos estudantes, como nos comentários aos professores na reprodução do livro do aluno que aparece no Manual do Professor. O Quadro 4 descreve a distribuição dessas orientações por coleção e volume.

Estratégias de agrupamento no livro do aluno	Coleção Ápis: letramento e alfabetização			Coleção Projeto Buriti Português: letramento e alfabetização			Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo: letramento e alfabetização		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Fazer atividade individual que possibilita a realização por todos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazer atividades em grande grupo (coletiva) com situações que possibilitam a participação por todos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem (sem indicação do critério)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados	X	--	--	X	--	--	X	--	--
Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento	--	--	--	X	--	--	--	--	--

Quadro 4 - Orientações sobre agrupamento dos estudantes nos livros dos alunos

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O quadro 4 aponta, de modo geral, uma abordagem semelhante àquela apresentada no manual (quadro 3). Entretanto, na coleção *Ápis* o manual não apresenta orientação sobre “fazer atividade individual que possibilite realização por todos”. Porém, esse é o comando da atividade mais presente na orientação das atividades para os estudantes, sendo, portanto, um primeiro dado a ser refletido.

Como anunciado anteriormente, na maior parte das atividades não há explicitação de como agrupar os alunos, no entanto, como nas formulações há diálogo direto com o leitor, há indução a que sejam realizadas individualmente.

Agora você vai criar uma parlenda parecida com essa.

Parte do texto se repete, mas você completa escrevendo as palavras que quiser nos retângulos.

Ilustre a parlenda que você criou.

Roda de parlendas. Leia sua parlenda para os colegas e ouça as deles. Capriche no ritmo (ÁPIS, Vol. 1, p. 150).

Uso de “a gente”

1. Releia este trecho do relato de Edgar.

Uma vez, depois de uma tromba d’água, a gente precisou reconstruir a casa.

a) Qual dos pronomes pessoais poderia substituir a expressão a gente?

b) Reescreva o trecho usando o pronome que você escolheu.

A expressão a gente é muito empregada no dia a dia (ÁPIS, Vol. 3, p. 195).

8. Pinte de verde a letra final do nome dos meninos.

Qual é a letra que mais aparece?

9. Pinte de vermelho a letra final do nome das meninas.

Qual é a letra que mais aparece? (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 14).

Atividade 1:

Que tal criar um desenho para presentear uma pessoa mais velha da sua família ou da sua comunidade? Coloque junto um bilhete com uma mensagem carinhosa (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 71).

**Os trechos ilustram o estilo dos comandos das atividades que são dirigidas, na maior parte das vezes, ao aluno de modo individual. Há atividades com indicação de que devem ser realizadas individualmente. Algumas vezes, de forma explícita; outras, nas orientações de mediação individualizada, como nos exemplos a seguir:**

Que tal fazer uma viagem pela estrada do U? vamos chegar à cidade de Botucatu. O caminho é fácil: siga as placas. Dica: só valem cidades que tenham nome com a letra U.

Prof. A atividade é apresentada em etapas [...]. Respeitar o tempo é necessário para que, individualmente, absorvam as instruções e descubram um caminho próprio para realizar o desafio, mesmo que ainda não dominem a leitura de todas as palavras [...]. Provavelmente, os que já leem dirão apenas que leram as palavras, mas é importante aceitar outras possibilidades como: marquei a vogal U, eliminei as que tinham somente outras vogais. Sempre levar em consideração que os alunos podem estar em estágios diferentes de apropriação do sistema de escrita [...] (ÁPIS, Vol. 1, p. 71).

Pinte o nome que não tem a letra B

Prof. Estimular os alunos a fazer individualmente estas atividades. Isso contribuirá para que se possa perceber o estágio de apropriação do sistema em que o aluno está (ÁPIS, Vol. 1, p. 84).

1. Leia a tirinha

História da tirinha

NO MEIO DAS OVELHAS BRANCAS.

HAVIA UMA OVELHA NEGRA.

EU USO OVELHIM 2000. E DISSE ADEUS AOS PELOS BRANCOS.

a) Circule na tira o nome de animal que aparece escrito de duas formas diferentes: com e sem a letra S.

Por que essa palavra foi escrita de diferentes maneiras? (PROJETO BURITI, vol. 2, p. 176).

2º Você vai escrever um autorretrato que fará parte de um álbum de apresentação dos alunos da classe.

Orientação ao professor:

Oriente individualmente os alunos para que organizem o texto em parágrafos [...] (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 110).

Atividade 3:

Desenhe abaixo o personagem que fez a pergunta. Depois escreva, como souber, o nome desse personagem.

No retângulo para o desenho, há um balão com a fala do personagem: “Quem me ajuda a plantar este grãozinho de milho?”

Orientação ao professor:

Ao ingressar no 1º ano, os alunos formam um grupo heterogêneo quanto às experiências e aos conhecimentos em relação à escrita. As produções escritas dos alunos apresentam diferentes hipóteses em relação ao sistema de escrita. Alguns sabem grafar o próprio nome e/ou algumas palavras de memória. Há os que escrevem omitindo letras e outros que se negam a escrever. Essa diversidade do ponto de partida dos alunos constitui um desafio para você [...]. Esta atividade de escrita também, possibilitará sondar a hipótese de escrita dos alunos (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 18).

Quais frutas são plantadas na região onde você mora?

Quais são suas frutas preferidas?

Orientações presentes no manual do professor (p. 231)

Circule pela sala de aula e ofereça ajuda sempre que sentir que determinado aluno está tendo dificuldade em refletir sobre as letras. Dê dicas que o ajudem a continuar o trabalho, com perguntas:

que nome de fruta você quer escrever?

com que letra você acha que começa essa palavra?

com que letra você acha que termina essa palavra?

você acha que o nome do colega (indique o nome do colega de acordo com a letra inicial do nome da fruta) pode ajudá-lo na escrita dessa palavra?

Evite ficar muito tempo com o mesmo aluno. Recomendamos que faça pequenas intervenções e deixe-o buscar a solução a partir de suas sugestões. Enquanto isso, oriente outros alunos, mas não deixe de conferir o que fizeram com as sugestões que você forneceu (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 55).

Nos exemplos dados, além do comando ao aluno sinalizar que ele fará a atividade individualmente, nas orientações ao professor há indicação desse tipo de proposta. No caso do Volume 1 do *Ápis*, está presente a indicação de que o docente deve “Estimular os alunos a fazer individualmente”. No caso do volume 2 do *Ápis* e no do Volume 2 do *Novo Girassol*, as indicações aparecem como forma de mediação durante a atividade: “Oriente individualmente”; “Evite ficar muito tempo com o mesmo aluno. Recomendamos que faça pequenas intervenções e deixe-o buscar a solução a partir de suas sugestões”. No exemplo do *Novo Girassol*, Vol. 1, há a sugestão de que a atividade sirva como instrumento de avaliação: “Esta atividade de escrita também, possibilitará sondar a hipótese de escrita dos alunos”.



Além da presença de atividades individuais, as três coleções propuseram atividades em grande grupo. Essas atividades estão sinalizadas de diferentes maneiras. Uma delas é bastante recorrente em situações em que é solicitado que as crianças respondam em voz alta. Vejamos o exemplo a seguir:

Do que você costuma brincar com seus amigos?

Você já brincou de pião?

Atividade 1:

Cante com seus colegas e o professor

O pião entrou na roda, ó pião,

O pião entrou na roda, ó pião,

Roda, ó pião! Bambaia, ó pião!

Roda, ó pião! Bambaia, ó pião!

Atividade 2:

Responda oralmente;

Na letra da cantiga, o que quer dizer “entrou na roda”?

E “bambaia”? (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 29).

Subentende-se, nesses casos, que irão falar para a turma como um todo e que o docente mediará a situação. As atividades em grande grupo também são recorrentes nas seções de conversa sobre temas ou para resolver problemas, assim como na interpretação oral de textos. Os exemplos a seguir ilustram tais proposições.

Com toda turma. Conversem com a professora sobre o que muda na leitura das frases quando usamos cada um dos sinais (ÁPIS, Vol. 1, p. 220).

Práticas de oralidades

1. Conversa em jogo

Modos de viver e conviver

Depois de ouvir os relatos de cada um, conversem: Há muitas diferenças no modo de viver de cada um? como devemos agir diante das diferenças entre as pessoas? (ÁPIS, Vol. 3, p. 252).

Perguntas na abertura da Unidade 3:

O QUE EU VEJO

Observe a imagem e converse com os colegas.

- O que as meninas estão fazendo?

- Por que elas estão nessa posição?

- Em que lugar elas estão?

O QUE EU SEI

Agora, fale de você

- Você se sente respeitado?
- De que forma você respeita os outros?
- Será que todos têm direito ao respeito? Por que alguns não são respeitados? (PROJETO BURITI, Vol. 2, p. 62-63).

1. A cena a seguir ilustra o trecho de uma história. Que história é essa? (imagem da história do Patinho feio nascendo)

- Comente com os seus colegas:

O que você vê na cena?

Como é o patinho que nasceu?

Se você acha que ele é feio ou apenas diferente.

O que você acha que vai acontecer com esse patinho tão diferente.

Acompanhe a leitura do professor e veja se o que você pensou se confirma. (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 21).

**Outra forma comum de atividades em grande grupo é a produção coletiva de textos, como nos exemplos a seguir.**

Com a ajuda da professora, elaborem um registro coletivo para recontar a fábula ouvida. Não se esqueçam dos três momentos principais da história (O lobo e o cordeiro) (ÁPIS, Vol. 2, p. 206).

Muitos são os problemas ligados ao ambiente: desmatamento, poluição de rios, queimadas, caça e captura de animais silvestres. Você e seus colegas vão discutir qual é o maior problema ambiental do lugar onde vocês vivem e escrever uma carta coletiva para a Secretaria do Meio Ambiente mais próxima.

A carta a seguir foi escrita, por motivos semelhantes, pelos alunos da escola Pedra Branca. Ela pode dar pistas para a produção de vocês (NOVO GIRASSOL, Vol. 3, p. 41).

**Ainda no eixo de produção de textos, foram identificadas propostas em que as crianças devem escrever individualmente ou em duplas, mas depois há um momento de socialização com toda turma, como é indicado no exemplo da página 99 do Volume 3 do Projeto Buriti:**

Relatando um momento marcante

1º O professor vai ler um relato escrito por Adélia Prado.

- Observe como ela descreve a casa onde morava.

- Escreva três coisas que, em sua opinião, tornaram o relato interessante.

2º Prepare-se para contar algo que aconteceu a você quando era pequeno. Pode ser um fato engraçado ou muito sério.

- Inclua detalhes, descrições de lugares e de pessoas.

- Use um tom de voz que todos possam ouvir.

- Transmita emoção na voz, na expressão do rosto e nos gestos.

3º Ouça com atenção o relato dos colegas. Esse é um modo de vocês se conhecerem melhor (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 99).

Outras atividades, menos comuns, estão exemplificadas nos trechos seguintes:

4. Com os colegas, dite para o professor outras palavras que comecem por esses mesmos sons.

Copie três dessas palavras (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 19).

Os dados expostos até o momento evidenciam que os livros têm muitas atividades sugeridas para realização individual ou em grande grupo. Essas são mais frequentes. No entanto, também contemplam atividades em pequenos grupos e/ou duplas. Na maior parte dos casos, como aconteceu em trechos da fundamentação, não há orientações quanto aos critérios para os agrupamentos. Algumas dessas propostas têm como foco o ensino do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Vejamos um exemplo.

Em dupla. Peguem do silabário estas sílabas (XXX). A) Formem o maior número possível de palavras com elas; B) Avisem quando terminarem. C) Vence a dupla que conseguir formar mais palavras. D) Registrem no caderno essas palavras (ÁPIS, Vol. 1, p. 153).

3. Converse com meninas e meninos de sua classe.

Pergunte a eles qual é o brinquedo de que mais gostam e registre nos quadros abaixo.

Nome do colega:

Brinquedo preferido:

4. Anote o nome dos brinquedos campeões em sua classe.

Brinquedo preferido dos meninos.

Brinquedo preferido das meninas.

Orientações e subsídios ao professor:

- Organize a classe em grupos de quatro alunos e proponha que falem sobre suas preferências.

- Proponha que, após a conversa sobre os brinquedos prediletos, escrevam o nome do brinquedo predileto.

- Favoreça a troca de informações: cada um pode ajudar o colega ditando as letras que compõem o próprio nome. Estimule-os a consultar a lista de palavras da atividade 1 para a escrita do nome do brinquedo predileto.

- Estimule a escrita do nome dos brinquedos respeitando a hipótese de escrita de cada um para esse registro.

Faça uma tabulação dos resultados (p. 299) (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 34).

2. Talvez você nem perceba, mas já sabe muito sobre a escrita. Quer ver?

-Tente se lembrar de algumas letras que você já conhece.

-Recorte as letras móveis das páginas 245 a 251 e forme palavras que tenham essas letras.

-Depois, escreva-as no quadro abaixo.

-Mostre o que você escreveu a seu colega e veja se ele consegue ler.

-Veja também se ele se lembra de outras palavras escritas com essas letras.

-Faça o mesmo com as palavras que ele escreveu.

3. Agora, escreva algumas palavras que você já conhece (PROJETO BURITI, Vol. 2, p. 15).

Responda oralmente.

Você tem medo da cuca? Por quê?

As crianças devem ter medo da cuca? Por quê?

Agora escreva as palavras em destaque nos espaços correspondentes. Acompanhe a leitura do professor.

Orientação ao professor:

"[...] desafie os alunos a realizar, em dupla, a atividade de leitura e escrita. Percorra as carteiras para observar os índices que estão usando para fazer a leitura de cada palavra. Só então leia o texto em voz alta [...]" (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 26).

No eixo do ensino da linguagem oral, há propostas de oralização de textos escritos ou recitação de texto memorizado. Eis exemplos:

2. Cantiga bem cantada

Em grupo: Sorteiem uma cantiga popular.

Combinem como vão apresentar a cantiga aos colegas.

Usem gestos, palmas e movimentos.

Ensaie e capriche na apresentação (ÁPIS, Vol. 2, p. 25).

Memória em jogo

Em dupla: Leiam o trecho de um poema de Ferreira Gullar sobre outro sapo muito esperto.

Releiam juntos com bastante expressividade e procurem falar de memória (ÁPIS, Vol. 3, p. 55).

No eixo de produção de textos escrito também aparecem solicitações de elaboração em grupos ou duplas, conforme exemplo a seguir:

Em grupo, você vai criar trechos de uma entrevista imaginária com Sílvia Orthó com base em um texto que o grupo receberá.

**Orientação ao professor (p. 308)**

**Proposta de escrita**

[...]

Em seguida, organize a classe em quatro grupos, definindo o espaço de trabalho para cada um deles, e inicie a troca coletiva de ideias.

### **Ideias da classe**

[...]

Peça a cada grupo que leia o texto que recebeu. Ajude-os caso haja alguma dúvida.

### **Minhas ferramentas**

[etapas em grupos]

Ajude os alunos a realizar as atividades do quadro. Socialize as ideias que apareceram. Circule pela sala, colaborando com os que tiverem mais dificuldade (PROJETO BURITI, Vol. 3, p. 58, grifos nossos).

Ao montar álbuns de fotografias, as pessoas costumam escrever legendas. Veja.

Foto (criança com bumba meu boi) e legenda: Samara ficou muito feliz com a fantasia que vovó Antônia fez para ela participar da festa do Bumba meu boi na escola.

Junte-se a um colega e crie uma legenda para a foto abaixo. O professor vai abrir espaço para que as duplas leiam suas produções. Lembrem-se de que esse texto deve informar mais do que está evidente na imagem. Para criar a legenda, pense:

- quem aparece na foto;
- como essa pessoa está se sentindo;
- quando e onde a foto foi tirada.

### **Orientações ao professor:**

**3. Formação de duplas:** [...] leve em conta o que um aluno pode aprender com o outro, o quanto conseguem produzir juntos e/ou suas afinidades (NOVO GIRASSOL, Vol. 2, p. 79).

Reúna-se a um colega para reescrever o conto Teste de Coragem.

Orientações ao professor (p. 230)

Reescrita do conto Teste de coragem

Organize duplas de trabalho e oriente os alunos a fazerem primeiro um rascunho. Peça que escrevam pulando linhas para facilitar a revisão. Defina quem ficará encarregado de ditar, quem será o escriba ou se essas funções serão compartilhadas.

Programa com a turma vários momentos de revisão coletiva, não apenas para melhorar a produção, mas também para habituar os alunos a fazê-la e, posteriormente, revisar seus textos, individualmente e com autonomia.

Certamente uma aula não será suficiente para as duplas produzirem o texto completo. Portanto, retome essa atividade em outras ocasiões, para dar continuidade ao trabalho de reescrita (NOVO GIRASSOL, Vol. 3, p. 101).

Como foi exposto nos exemplos dados, as três coleções propõem atividades em grupos ou duplas. No entanto, foram raras as propostas em que há orientações acerca de

estratégias de composição dos grupos e as encontradas compunham o material para o ano 1, nas três coleções. A presença maior dessas orientações no ano 1 podem ser decorrentes do fato de ser nesta etapa escolar que as crianças começam a se apropriar do SEA. Assim, as atenções estão mais relacionadas às diferentes hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças. As poucas proposições indicavam de modo explícito ou implícito que fossem formadas duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados:

Encontre a letra A no abecedário e circule.

Prof. Os alunos que já dominarem este conteúdo podem realizar a atividade em duplas. Formar duplas pela proximidade de condição (a zona de desenvolvimento proximal [...] para que haja maior interação entre eles. Os alunos que não dominam suficientemente este conteúdo, para realizarem com autonomia as atividades devem ter pares próximos em condição de desempenho, além de um acompanhamento mais direcionado feito pelo/a professor/a (ÁPIS, Vol. 1, p. 39).

O professor vai organizar a classe em grupos. Os grupos vão apresentar curiosidades sobre alguns animais visto nesta unidade.

Como começar

Cada grupo deve escolher um animal.

Depois, com a ajuda do professor e dos colegas, os grupos pesquisam informações a respeito do animal.

A pesquisa pode ser feita na biblioteca, na internet ou com pessoas que conheçam o animal escolhido.

O que apresentar

Escolham as informações que acham mais interessantes. Por exemplo, após a leitura do texto sobre os filhotes de panda-gigante, vocês poderiam escrever: Os filhotes de panda-gigante quase não têm pelos quando nascem.

Façam desenhos para ilustrar as informações.

Como apresentar

O grupo deve ficar diante da classe.

Cada componente do grupo apresenta uma das curiosidades escolhidas.

Mostrem os desenhos que fizeram enquanto apresentam a curiosidade.

Orientações ao professor:

Organize os grupos com antecedência (quatro ou cinco integrantes). Procure agrupar alunos que tenham conhecimentos diferentes sobre a organização do sistema alfabético de escrita, mas que sejam próximos, para oferecer a troca de informações entre eles (p. 326) (PROJETO BURITI, Vol. 1, p. 87).

Atividade complementar no manual do professor

1. Leia o poema

Um tatu de Tatuá

Não está nem aí

[...]

Complete cada estrofe escrevendo nomes de pessoas, fazendo rimas.

Um tatu do Maranhão

Está do saudade do \_\_\_\_\_

Orientações ao professor (p. 230)

Seção: O livro do 1º ano/ Unidade 3 – cap. 1 “Atividade 2”

[...] Registre as estrofes na lousa e sublinhe o nome das cidades. E, seguida, faça a leitura em voz alta e estimule a leitura dos alunos.

[...] Leve em conta o que cada um sabe sobre a escrita, de maneira que um aluno possa interagir com um colega que tenha conhecimentos próximos aos seus, embora diferentes. Inicialmente, estimule as duplas a produzirem oralmente as estrofes [...]. Durante a produção, ofereça ajuda, de acordo com a necessidade de cada aluno [...]. Assim que as duplas tiverem terminado a parte escrita, é hora de pedir que passem a estrofe a limpo em uma tira de papel e leiam-na para os colegas” (NOVO GIRASSOL, Vol. 1, p. 230).

As análises dos livros dos alunos mostraram que nas coleções, os diferentes modos de agrupamento aparecem em situações pertinentes, havendo, no entanto, prevalência de atividades individuais ou em grande grupo. Quanto às propostas em pequenos grupos e em duplas, via de regra, são atividades únicas para todos os grupos, independentemente dos níveis de conhecimento, embora em algumas delas seja indicada a necessidade de mediação individualizada considerando tal heterogeneidade. Tal como discutido por Leal (2005, p 102):

Nas situações em pequenos grupos com atividade unificada, essa mediação do(da) docente também se reveste de importância crucial. Nesses casos, é necessário pensar em atividades em que todos os alunos estejam de fato aprendendo e tenham possibilidade real de participação.

Não há, nos dados analisados, proposições de atividades diversificadas a serem realizadas simultaneamente. Também há poucas sugestões sobre os critérios de agrupamento. Essas lacunas enfraquecem a potencialidade das situações, pois, se estivermos em uma sala de alfabetização formada por crianças alfabéticas e crianças não alfabéticas e quisermos ensinar o sistema notacional, deve-se considerar que é importante

[...] colocar uma tarefa com o objetivo de refletir sobre o sistema alfabético, que ofereça diferentes desafios a alunos que estejam em diferentes graus de conhecimento sobre a escrita, de modo similar ao que exemplificamos quando falamos sobre as atividades em grandes grupos, ou deve-se colocar tarefas com objetivos que ultrapassam questões relativas à apropriação do sistema alfabético.

Um exemplo desse último tipo de situação citada é aquele em que os alunos produzem textos em grupos para atender a uma determinada finalidade. Para produzir um texto, temos clareza que o registro é apenas uma das ações

a serem executadas. Muitas outras são fundamentais: geração e seleção do conteúdo textual; organização dos modos como os conteúdos serão registrados; textualização, com decisões relativas aos aspectos coesivos, seleção vocabular, entre outras. Nesses casos, os grupos podem ser bastante heterogêneos quanto ao nível de conhecimento sobre a escrita alfabética. Via de regra, os alunos alfabéticos são responsáveis pelo registro do texto, mas todos participam da sua elaboração, aprendendo muito sobre os processos de planejamento e textualização. Essa heterogeneidade quanto aos graus de conhecimentos sobre o sistema alfabético, em atividades dessa natureza, garante que os alunos vejam-se como iguais em outros domínios da aprendizagem, fazem com que eles não se percebam como “absolutamente” aquém dos que conhecem a escrita alfabética, como muitas vezes ocorre. Nesses momentos, eles percebem que em outros tipos de atividades, eles podem assumir papéis muito relevantes e valorizados no âmbito escolar (LEAL, 2005, p. 102).

Para organizar os agrupamentos e construir atividades ajustadas às necessidades das crianças, a realização de avaliações contínuas são importantes como forma de acompanhar a aprendizagem, ao mesmo tempo que leva o docente a conhecer os níveis de conhecimento de cada criança. Assim, é possível monitorar a turma e promover atividades diversificadas de modo que todos os alunos possam estar envolvidos na sua execução.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, diferentes possibilidades de agrupamentos em sala de aula foram discutidos, com o propósito de ressaltar a importância de haver diversidade de modos de organizar os estudantes em sala de aula, considerando-se suas necessidades. No entanto, salientamos que, independentemente dos agrupamentos, é imprescindível promover interações seguras e produtivas, pois, como afirmado por Macedo e Mortimer (2000):

[...] o conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, pois essa interação é sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais a linguagem adquire uma importância especial (MACEDO; MORTIMER, 2000, p. 154).

O livro didático, assim como outros materiais, concretiza possibilidades de situações para atender a diferentes intencionalidades pedagógicas. É, assim, um recurso que pode potencializar o processo pedagógico. No entanto, percebemos que não há no material analisado orientações aprofundadas sobre a formação dos agrupamentos. Além disso, principalmente no livro do aluno, as orientações das atividades estão mais voltadas para as atividades individuais e coletivas. Muitos professores têm dificuldades para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças, como revelou a pesquisa de Oliveira (2004). Assim, a presença de orientações mais diretas sobre esse tipo de trabalho nos livros didáticos poderia colaborar na reflexão e planejamento do professor.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de os livros analisados, independentemente



de serem ou não voltados para educação do campo, não apresentarem orientações dos agrupamentos de acordo com sua especificidade. Como vimos no início deste artigo, as práticas de alfabetização em turmas multisseriadas, predominantes no campo, constituem um desafio para os docentes. Contudo, pedagogicamente, a diversidade de conhecimentos dos estudantes pode ser bem aproveitada no sentido de promover interações, trocas e colaborações na turma. Para tanto, a organização de agrupamentos poderia estar orientada para os níveis de conhecimento dos estudantes e não, necessariamente, para as escolaridades que compõem a classe, como foi observado na pesquisa de Sá (2015), por exemplo.

É ainda necessário considerar que, na escola, como discutido por Leal (2005, p. 101),

[...] a principal voz que medeia a relação entre o aluno-aprendiz e o objeto de conhecimento é a do(a) professor(a). Daí a necessidade de que ele(a) seja um(a) interlocutor(a) atento(a) e consciente dos percursos que os alunos fazem quando estão aprendendo e das necessidades do grupo.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M<sup>a</sup> Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.
- CARMO, Eraldo, ROLIM, Rosana. Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município de Curalinho/Pará. XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. **Anais**. Natal: UFRN, 2014.
- COUTO, Cremilda Barreto; MARCONDES, Maria Inês. A Política de Ciclos e o Atendimento à Heterogeneidade: Questões Levantadas em uma Investigação na Sala de Aula. **Revista Cocar**. V. 3, n. 5. 2009. P. 87-94.
- GALLART, Marta. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. *In*: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. **Contextos de alfabetização inicial**. Artmed Editora, 2004.
- GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. *Revista Educação nas Ciências*. Ijuí: Unijuí, jan.-jul., 2001.
- HAGE, Salomão. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educacao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>. Acesso em 29/09/2022.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. **Currículo e Educação do Campo no Amazônia**: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp. 348-362, março de 2010 a setembro de 2010.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 153-173, 2000.

OLIVEIRA, S. A. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno, OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MELLO, Márcio Corrêa de; ANDRADE, Fábio Costa Andrade; SOUZA, Carolina Pingret; PEREIRA, João Vicente; SANTOS, James Richard Silva; CAMPOS, Roxana Maria Rossy; OLIVEIRA, Vanessa Nespoli de. O desafio da educação do campo. In: BOF, Alvana Maíra (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: DF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 13-45.

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

SANTANA, Joselmo Santos de. **ENTREMEIOS**: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos. 2019. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2019.

SANTIAGO, Zelia Maria De Arruda et al. **Livro didático de língua portuguesa e educação do campo: dos saberes pedagógicos aos fazeres campestres**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8926>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SANTOS, Willian Lima. A prática docente em escolas multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**. 2015. P. 70-80.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, PE. 2014.

SILVA, Sandra Cristina Oliveira. **Cotidiano escolar**: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. 2013.

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

# 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