

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

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

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

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

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

## CRÉDITOS

### Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

### Participantes do grupo de pesquisa

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



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

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

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

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

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

### **CAPÍTULO 2..... 39**

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

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

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

### **CAPÍTULO 3..... 62**

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

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

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

### **CAPÍTULO 4..... 91**

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

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 5..... 112**

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

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 6..... 141**

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

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

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

**CAPÍTULO 7..... 170**

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

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

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

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

**CRÉDITOS..... 202**

## O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE HETEROGENEIDADE

**Telma Ferraz Leal**

**Simone da Silva Costa**

**Maria Daniela da Silva**

### 1 | INTRODUÇÃO

Considerando que a heterogeneidade é constitutiva de qualquer esfera social e, portanto, dos espaços educativos, torna-se crucial o debate sobre heterogeneidade no processo de alfabetização. Sendo assim, objetivou-se, nesta pesquisa, por meio de entrevistas, identificar as concepções sobre heterogeneidade presentes nos discursos de 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como os tipos de heterogeneidade considerados por elas e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita. Para contextualizarmos a discussão, refletiremos, inicialmente, sobre os conceitos mobilizados no estudo.

### 2 | HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO: PONTOS DE PARTIDA

A discussão sobre heterogeneidade e educação abarca o debate sobre currículo. Segundo Apple (2006), o aprofundamento da discussão sobre currículo se dá a partir do

momento em que se incorporam no debate os conceitos de ideologia, hegemonia e senso comum. Esse autor investiu na defesa de que era necessário fazer um deslocamento das questões que permeavam o discurso sobre currículo nas décadas de 1970 e 1980, saindo da esfera de como transmitir conhecimentos ou criar comportamentos para ingressar em questões como: O conhecimento de quais grupos é ensinado na escola? Por que este conhecimento é ensinado? Quem se beneficia desse ensino? Quais são as relações entre cultura e poder na educação? Desse modo, esse autor alerta para a existência de diversidade no espaço escolar, constituída por grupos heterogêneos que se compõem por homogeneidades.

Apple (2006) alerta que os grupos sociais dominantes propagam concepções sobre temas variados, naturalizando-os, de modo que pareçam ser as únicas formas de entender a realidade. Os modos de explicar a realidade por esses grupos tornam-se senso comum, dificilmente desnaturalizados no contexto cotidiano. Assim, pode-se questionar a própria seleção de conteúdos prescritos nos documentos curriculares, buscando-se neste debate entender como as culturas diversas, que caracterizam a heterogeneidade na escola, são, ou não, contempladas na organização curricular.

Estudos variados evidenciam mudanças quanto ao que é ensinado, tal como vem sendo

observado em pesquisas na área do ensino da língua materna (MARINHO; CARVALHO, 1996; LEAL; BRANDÃO, 2010). No entanto, geralmente, não são tematizadas questões centrais propostas por Apple (2006), como as citadas anteriormente.

Tais questões são fundamentais porque, como foi anunciado, determinados conhecimentos, experiências e habilidades são legitimados e valorizados, enquanto outros são tidos como menos importantes. É neste debate sobre o que é, ou não, reconhecido na escola como importante que surge o debate sobre heterogeneidade, na perspectiva de que a homogeneidade de uma sala de aula é uma representação idealizada, formada a partir de um perfil social de prestígio na sociedade, provocando a exclusão dos tidos como desviantes, ou “heterogêneos”.

As avaliações voltadas para as decisões sobre progressão tomam como referência um currículo concebido como neutro, mas extremamente vinculado às práticas e experiências de determinados grupos sociais, com o objetivo de excluir os que não se apropriam de um determinado conjunto de conhecimentos no tempo estipulado previamente. Desse modo, a busca da homogeneidade ancora-se na ideia de que os estudantes que dominam um determinado nível de compreensão dos conteúdos supostamente neutros “seriam homogêneos” e poderiam ser agrupados. Os estudantes que não dominam tais conhecimentos seriam reprovados, de modo a que a turma no ano seguinte pudesse retomar uma suposta homogeneidade.

Para justificar as distorções provocadas pelos processos avaliativos, diferentes teorias são construídas e difundidas, tal como foi discutido anteriormente (LEAL, 2011) e retomado no capítulo 2 do primeiro volume desta coleção (LEAL; SILVA, 2022) e neste texto. Via de regra, atribuía-se o fracasso escolar às dificuldades das crianças ou de suas famílias. Muitas explicações eram centradas na ideia de que haveria um componente inato que determinaria quem tinha condições de aprendizagem e quem não tinha e os agrupamentos escolares seriam definidos em função de resultados de testes de inteligência. Os “inteligentes” seriam agrupados em turmas específicas e os “não inteligentes”, em outros grupos.

O enfraquecimento dessas teorias deu-se a partir do momento em que se tomou lugar uma concepção em que haveria diferenças individuais adquiridas, que explicariam as diferenças individuais na escolarização. Um dos autores de destaque - Brooks (1966) – defendeu que as causas das dificuldades de aprendizagem de muitas crianças seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa, vergonha e problemas familiares, típicos, sobretudo, de pessoas com menor poder aquisitivo. A heterogeneidade, portanto, era concebida em função de diferenças individuais ou familiares.

Outro tipo de explicação recaía sobre a ideia de que as funções psiconeurológicas básicas para a aprendizagem da leitura, escrita e matemática seriam pouco desenvolvidas em algumas crianças. Nessa abordagem, estava subjacente a ideia de que as crianças

criadas em ambientes “deficitários culturalmente”, segundo o ponto de vista desses autores, não vivenciavam experiências que garantissem que funções cognitivas complexas se desenvolvessem. A heterogeneidade, portanto, aparece relacionada às diferenças culturais, de modo que as crianças pobres estariam em desvantagem porque suas famílias viviam em “ambientes culturalmente desfavorecidos”.

Outro modo de explicação do fracasso escolar advinha da abordagem da privação cultural. Bernstein (1986) buscou provar que as comunidades mais pobres tinham uma forma de linguagem falada em que procedimentos verbais complexos eram irrelevantes. As crianças, então, teriam dificuldades de aprendizagem. A heterogeneidade, portanto, seria decorrente das experiências familiares quanto às práticas de uso da linguagem. Hess e Shipman (1986) defendiam que havia uma privação de significados na comunicação mãe-criança que explicaria tal privação cultural.

Para se oporem a tais explicações, diferentes autores buscaram evidenciar fragilidades nas pesquisas utilizadas pelos pesquisadores acima citados. Wells (1986), por exemplo, a partir da observação de crianças em casa e na escola, evidenciou que a utilização da linguagem para finalidades complexas em crianças de comunidades pobres era mais recorrente em casa que na escola. Labov (1972), ao investigar o desempenho verbal de crianças pobres de Harlem, percebeu que o comportamento verbal das crianças mudava quando estavam na presença do examinador.

Tais diferenças também foram apontadas por Houston (1986), num estudo com crianças negras do Norte da Flórida. Assim, o fracasso escolar não teria como fator central as capacidades dos estudantes, mas permanecia em aberto o debate sobre como era construído esse fracasso, e emergiu de modo mais contundente o debate sobre heterogeneidade na escola.

Tal discussão, como foi debatido em Leal (2011), emergiu fortemente no debate sobre fracasso escolar e, conseqüentemente, sobre avaliação e regime escolar, mais precisamente, no debate sobre ciclos.

O Regime de Ciclos foi adotado em alguns estados brasileiros (Paraná, São Paulo e Minas Gerais) na década de 1980, como uma possibilidade de diminuir a repetência e, conseqüentemente, a evasão de estudantes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propõe, em seu artigo 23, a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, acrescentando que “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento dos educandos”.

O Regime Ciclado passou a ser pensado como uma saída para minimizar as grandes distorções encontradas nas escolas quanto aos desempenhos dos estudantes, como

Uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos; como modo de negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar



primeiro?) para uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares); como negação da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural e crítica da diversidade de saberes, prática e valores construídos pelo grupo; como negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 40).

A heterogeneidade, portanto, aparece como um dos elementos centrais do ideário dos ciclos. Do mesmo modo, aparece de modo recorrente na discussão da Educação do Campo, que contém grande quantidade de turmas multisseriadas, ou seja, com estudantes de diferentes etapas escolares frequentando a mesma sala de aula.

Na defesa das escolas do campo, princípios fundamentais são defendidos, tais como o de que as vivências escolares devem ser vinculadas aos contextos de vida e trabalho dos moradores do campo, tal como aponta a LDB. No entanto, na prática, há fechamento de muitas escolas do campo, de modo que os estudantes precisam se deslocar para a cidade. Dentre outros argumentos, Gonçalves (2010) cita os de ordem político-pedagógica (como o argumento de melhoria da qualidade do ensino, através das classes unisseriadas) e administrativo-financeira (redução de custos com a centralização das unidades escolares). A “melhoria da qualidade do ensino” é justificada pela necessidade de evitar a heterogeneidade das turmas multisseriadas. Nesse debate, há uma busca de homogeneização das crianças em função das etapas de escolaridade / idade / supostos conhecimentos, o que provoca um outro tipo de heterogeneidade, que é em relação à moradia: sujeitos do campo e da cidade.

Sem dúvidas, a heterogeneidade da composição das turmas escolares quanto aos níveis de conhecimentos tem sido vista como algo que dificulta o processo pedagógico, sempre de uma perspectiva de uma suposta homogeneidade, como foi discutido anteriormente. O modelo escolar de ideal homogeneizador está presente no cotidiano das salas de aula, como é apontado por Aniceto (2011); Brainer (2012); Couto e Marcondes (2010); Cunha (2007); Cruz (2012); Oliveira (2010).

Para assimilarmos como tal fenômeno interfere no cotidiano dos professores e estudantes, é fundamental entender o que os docentes compreendem por heterogeneidade. Nesta pesquisa, tal tema será aprofundado. De início, já se pode partir de dados analisados por Leal, Sá e Silva (2016), que aplicaram questionários a 18 docentes, sendo 9 no ciclo de alfabetização de escolas seriadas e 9 de escolas multisseriadas do campo.

As pesquisadoras relataram que, ao serem perguntadas “Para você, o que significa heterogeneidade?”, dos dezesseis professores que responderam, sete se referiram ao primeiro tipo de heterogeneidade citado anteriormente, que diz respeito às diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e físicas existente entre as crianças, e nove remeteram ao terceiro tipo, que diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade e/ou conhecimentos. Segundo as pesquisadoras:

Em relação ao primeiro tipo de heterogeneidade, os professores mencionaram vários aspectos que fazem parte do contexto mais amplo de cada aluno e que os tornariam diferentes entre si, como comportamento, religião, modos de falar, meio familiar, meio cultural e meio social. Ainda segundo os professores, estes elementos devem ser objeto de atenção por parte deles. Para tanto, seria preciso conhecê-los, respeitá-los, valorizá-los e levá-los em consideração durante o processo de ensino aprendizagem (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 25).

Para os professores do campo, a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e estará sempre presente. No entanto, apesar de considerarem a heterogeneidade um fenômeno “normal” ou “natural”, os professores das escolas do campo salientaram que nas turmas multisseriadas a heterogeneidade é mais acentuada, justamente por englobarem alunos de diferentes idades e etapas escolares. Outros docentes concebem a heterogeneidade como um aspecto que dificulta o ensino e a aprendizagem.

Por outro lado, há homogeneidades nessas escolas do campo, justamente por receberem crianças desse espaço. Essa homogeneidade, para muitos teóricos da Educação do Campo (FERRI, 1994; SILVA, 2007; PINHO, 2004), favorece as relações socioafetivas, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos, as relações entre família/comunidade e escola. Desse modo, para tais autores o sentimento de pertencimento a um dado grupo social favorece a consolidação de vínculos e fortalecimento da formação identitária dos sujeitos coletivos do campo. Outrossim, tais teóricos valorizam um tipo de heterogeneidade – quanto às etapas de escolaridade e idade – e propõem certa homogeneidade quanto a outro aspecto – pertencimento ao espaço do campo, à comunidade do campo.

Tais reflexões conduzem à ideia de que para abordar a educação em sua complexidade, é necessário contemplar o debate sobre heterogeneidade na escola. É preciso

Compreender que: (1) a heterogeneidade é constitutiva do processo pedagógico e, portanto, estará sempre presente, mas as turmas são constituídas por identidades sociais (homogeneidades), que precisam ser respeitadas, valorizadas e conhecidas; (2) o currículo escolar traz recortes não neutros do que se ensina e se aprende e, portanto, precisa ser objeto de debate com as próprias comunidades. Por outro lado, é preciso reconhecer que em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisam ser tratados na escola, possibilitando que, ao mesmo tempo, os diferentes saberes sejam valorizados, mas que conteúdos fundamentais sejam garantidos a todos, em condições favoráveis de aprendizagem (LEAL; SÁ; SILVA, 2016, p. 18).

Frente às diferentes necessidades de aprofundamento acerca dos impactos das concepções sobre heterogeneidade no contexto escolar, dedicamo-nos, como explicitado anteriormente, a analisar entrevistas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como será descrito a seguir.

### 3 | METODOLOGIA DO TRABALHO

Para atender ao objetivo deste subprojeto, foram entrevistadas professoras de escolas públicas de Pernambuco, cicladas e multisseriadas, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais foram selecionadas considerando-se a viabilidade de acesso e aceitação das instituições. No primeiro contato, foi informado que algumas professoras seriam escolhidas para participar da etapa de observação. Só foram entrevistadas as que aceitaram participar da fase seguinte, caso fossem escolhidas. No quadro a seguir apresentamos informações sobre as docentes participantes da pesquisa:

Professora	Município	Escola	Ano, modalidade	Idade	Formação	Tempo de experiência
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º	31anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Processos Educacionais e Gestão de Pessoas.	Não informado
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º	39 Anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	16 anos
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º	34 anos	Graduação em Pedagogia	7 anos
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º	53 anos	Magistério/ Graduação em Pedagogia	9 anos
P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º	53 anos	Graduação em Pedagogia	8 anos
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º	47 anos	Graduação em Pedagogia	33 anos
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada	42 anos	Graduação em Pedagogia e Especialização em Gestão e organização escolar	21anos
P9	Lagoa dos Gatos	E	Turma multisseriada	--	--	--
P10	Amaraji	F	Turma Multisseriada	37	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	17 anos

Obs. Os dados da professora P9 foram perdidos, mas a entrevista gravada ficou disponível.

Quadro 1: Perfil das professoras

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A opção por adotar o procedimento de entrevista foi decorrente da necessidade de utilizar um instrumento que possibilitasse ao pesquisador explorar as respostas dos entrevistados, buscando-se um aprofundamento de interpretação. Foram, assim, utilizadas entrevistas semiestruturadas, nas quais, conforme Alves-Mazzotti e Geawandsznajder (2004), o entrevistador faz perguntas específicas, mas deixa que o entrevistado responda de maneira aberta, utilizando seus próprios termos. Há um roteiro prévio, e ao pesquisador é dada a liberdade de fazer acréscimos de perguntas. As entrevistas também não precisam ser finalizadas em um mesmo dia, possibilitando uma análise parcial para a retomada de novas questões em novas sessões junto às docentes.

Considerando os objetivos da pesquisa, foram realizadas as seguintes perguntas às docentes:

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

As entrevistas foram gravadas e transcritas para, posteriormente, serem analisadas com base nos procedimentos propostos por Bardin (1977) que, no caso desta pesquisa, foram:

#### 0. Transcrições de todas as entrevistas

1. Pré-análise: Leitura flutuante das entrevistas para formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Nesta fase foram testadas as categorias criadas no âmbito da pesquisa documental desenvolvida pelo grupo de pesquisa, na qual foram analisadas teses e dissertações sobre heterogeneidade, no período de 2010 a 2018.

2. Exploração do material: Fase de leitura das entrevistas e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. No caso desta pesquisa, qualquer trecho da entrevista que se encaixasse em uma das categorias era classificado, independentemente da questão formulada, ou seja, em qualquer resposta dada poderiam ser identificados tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas.

3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análises dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

## 4 | OS TIPOS DE HETEROGENEIDADES CITADOS PELAS PROFESSORAS

Como informado anteriormente, este subprojeto está vinculado a um projeto maior, que buscou, dentre outros objetivos, analisar teses e dissertações na área de Educação. Após leitura e interpretação de 10 teses e dissertações, foram construídas categorias de dois tipos: tipos de heterogeneidade tratados nos estudos; estratégias e orientações didáticas apresentadas nos resultados e conclusões dos estudos. Tais categorias foram utilizadas para a análise das entrevistas. Buscou-se verificar quais tipos de heterogeneidade e estratégias didáticas, dentre os encontrados nas teses de dissertações, surgiam nas entrevistas dadas pelas professoras. O quadro a seguir mostra os tipos de heterogeneidade citados pelas professoras durante a entrevista:

Tipos de heterogeneidade	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1 Heterogeneidades sociais										
– Étnico-racial										
– Gênero										
– Orientação sexual										
– Classe social										
– Religiosa										
- Região								X	X	X
– Geracional										
2 Heterogeneidades relativas à Educação Especial										X
2.1 Deficiência intelectual										
2.2 Deficiência física – motora										
2.3 Deficiência visual										
2.4 Deficiência auditiva – surdez										
2.5 Deficiência múltipla										
2.6 Transtorno Global do Desenvolvimento										
2.7 Altas habilidades – Superdotação										
3 Heterogeneidades individuais								X		X
3.1 Ritmos de aprendizagem e ritmo de realização das tarefas	X	X								X
3.2 Traços de personalidade										
3.3 Contextos familiares		X		X				X		
3.4 Características físicas										
4 Heterogeneidades de percurso escolar				X						
4.1. Nível de escolaridade								X	X	
4.2. Idade				X				X	X	
5. Nível de conhecimento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

### P - Professora.

Quadro 2: Tipos de heterogeneidade citados pelas professoras

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Conforme mostrado no Quadro 2, os tipos de heterogeneidade foram classificados em quatro macrocategorias: Heterogeneidades sociais, Heterogeneidades relativas à Educação Especial, Heterogeneidades individuais, Heterogeneidades de percurso escolar e Heterogeneidade de nível de conhecimento. Cada macrocategoria era formada por um conjunto de subcategorias. Nos tópicos a seguir, trataremos de cada macrocategoria.

#### 4.1 Heterogeneidades Sociais

Esta macrocategoria diz respeito às diferenças entre grupos sociais de sete tipos: étnico-racial, gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, região e geração. Tais tipos de heterogeneidade suscitam, na sociedade e na escola, tensões de convivência e exclusões resultantes de atitudes de preconceitos variados. No Quadro 2 é possível verificar que apenas três docentes fizeram referência às diferenças de grupos sociais. Nos três casos, o foco recaiu sobre heterogeneidade quanto à região, com referência à identidade campesina. Nos três casos, eram professoras de turmas multisseriadas do campo e defenderam a permanência das crianças nas escolas do campo e explicitaram que essas crianças têm peculiaridades quanto aos comportamentos em sala de aula:

A vantagem que a gente tem com essas crianças das multisseriada do campo, é que eles respeitam mais. Eles são mais disciplinados... (P8)

Eu acho as do sítio mais interessada, na cidade, os alunos da cidade, eu já fui fazer vários estágios na, eu já fiz estágio na cidade, eu acho os alunos do sítio mais esforçado, mas apesar que tem sempre aqueles indisciplinados, mas eu acho eles mais interessado, eles são, sabe, mas cuidadoso e as vezes, até as vezes, nem sempre, até mais calmo, assim, os da cidade eu acho eles dão mais trabalho e não se mostra, porque eles querem ir pra o que? pra o videogame, pra o computador, e os do sítio não tem muito acesso a estas coisas, não tem, eles até tão perguntando se vem computador pra escola, os daqui, mas é um pra cada aluno? Se vier é um pra turma. (P9)

Para mim, a vantagem é que eles são crianças disciplinadas, obedientes, para a vista das crianças da cidade, são turmas pequenas. Mas a dificuldade é que não temos acesso a livros, a internet, para a gente fazer atividades diferenciadas, tarefas diferenciadas. A dificuldade é essa. (P10)

É importante destacar que nenhuma das professoras relatou a heterogeneidade quanto a esse aspecto em sala de aula. As três falaram sobre uma peculiaridade das crianças do campo em comparação com as crianças da cidade. Não abordaram também aspectos ligados à necessidade de abordar a cultura, a história e a identidade campesina. Além disso, outros tipos de heterogeneidade regional não foram citados, como as diferentes regiões brasileiras.

Nenhuma docente tratou de outros tipos de diversidade e de suas consequências no cotidiano da escola. É possível que tal negação seja resultante de uma concepção de que não há impactos dessas diversidades para os processos de aprendizagem ou uma negação de que existam processos de exclusão escolar em função dessas diversidades.

Tal tema é abordado por Moura (2010), ao tratar de racismo e ensino de leitura. O mito da democracia racial, para a autora, provoca uma falta de consciência dos educadores acerca dos efeitos nocivos do racismo para a convivência escolar e, conseqüentemente, processos de aprendizagem. Esse mesmo fenômeno pode ser citado em relação a outros processos de exclusão: machismo, homofobia, dentre as outras muitas formas de discriminação.

Essa discussão pode ser feita sob diferente ângulos, como em relação aos aspectos ligados com as exclusões no ambiente escolar resultantes dos preconceitos sociais, como citado acima; ou reflexões sobre atitudes para participação em sala de aula oriundas da construção das autoimagens dos estudantes, considerando-se que a baixa autoestima pode provocar apatia diante dos desafios da aprendizagem; ou, ainda, discussões relacionadas à falta de motivação para aprendizagem resultante desses dois aspectos citados acima.

Charlot (2005, p. 54) chama atenção para tal questão, afirmando que muitos estudantes têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual. Essa afirmação aparece em um debate em que é mobilizado o princípio do estabelecimento de laços seguros para a aprendizagem. Em relação a essa questão, Bertoldo (2016, p. 524) defende que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores na sala de aula, ou seja, para que a interação necessária na mediação pedagógica ocorra, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente. O respeito e a valorização dos diferentes grupos sociais, assim como o fortalecimento das identidades sociais, são princípios fundamentais para lidar com as heterogeneidades sociais, o quais não foram citados pelas docentes entrevistadas.

## **4.2 Heterogeneidades relativas à Educação Especial em uma perspectiva de currículo inclusivo**

Esta categoria trata das heterogeneidades relativas às deficiências de uma forma geral. Tais diversidades na escola têm provocado debates e angústias entre docentes, que expressam dificuldades para lidar com os estudantes que apresentam necessidades específicas. No entanto, conforme exposto no Quadro 2, apenas uma docente mencionou essa categoria. Esse resultado pode ser causado por uma atitude de não considerar, de fato, tais estudantes como integrantes do grupo sala; ou é possível que decorra da ideia de que não constituem heterogeneidades, mas apenas casos individuais a serem tratados por cada docente. Segue abaixo o trecho de entrevista da docente P10 acerca deste tipo de heterogeneidade:

Existem crianças com alguns tipos de deficiência, com aprendizagens diferentes, criança com déficit de aprendizagem, outros com autismo, dificuldade na fala (P10, Multisseriada).

Como foi dito anteriormente, uma das questões da entrevista era se havia fatores que dificultavam o trabalho em sala de aula. A falta de formação para adequar o ensino às necessidades de crianças com algumas deficiências tem sido apontada recorrentemente

por professores em situações de formação continuada. No entanto, não foram citadas quando perguntamos sobre heterogeneidade e alfabetização. Também não foram relatadas estratégias didáticas para lidar com essas crianças. É possível que essa ausência revele uma certa invisibilidade desses estudantes em sala de aula, ou seja, uma certa concepção de que, embora estejam presentes, são participantes não incluídos no processo pedagógico.

Essa possível interpretação para os dados expostos corrobora reflexões realizadas por Bentes e Hayashi (2016), que expõem os diferentes tipos de violência exercidos sobre pessoas com deficiência ao longo da história. Esses autores identificaram várias mudanças, nos âmbitos conceituais e na prática de professores acerca da inclusão desses estudantes em sala de aula, mas revelaram ainda a existência da batalha pela garantia de participação dessas crianças nas atividades didáticas, assim como a garantia dos direitos às aprendizagens, considerando-se suas especificidades de modos de aprender e conviver.

### 4.3 Heterogeneidades individuais

As heterogeneidades individuais dizem respeito às singularidades dos estudantes, que foram referenciadas por metade das professoras (cinco). Duas professoras citaram essa macrocategoria como uma preocupação para lidar com a heterogeneidade em sala de aula:

Eu chego, eu sei que fulaninho é diferente. (P8)

Eles...cada um tem um interesse por um tipo de leitura (P8).

Para você, o que é “heterogeneidade”?

São as diferenças de cada um (P10).

Essas duas professoras salientaram que é preciso considerar que cada estudante tem suas singularidades. Outras pessoas entrevistadas também trataram dessas diferenças, mas citaram aspectos diferenciados, com ênfase em ritmos de aprendizagem e contextos familiares. Os traços de personalidade e características físicas não foram citados pelas docentes.

Essa categoria diz respeito ao fato de que, como é discutido por Leal (2005, p. 89), “[...] a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos”. Ou seja, existem diferenças individuais quanto ao ritmo com que aprendemos ou quanto aos modos como aprendemos. No entanto, é preciso reconhecer que fatores de ordem social, como, por exemplo, as oportunidades de aprendizagens anteriores ou mesmo o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem decorrente das experiências possibilitadas mais a uns do que a outros também interferem nesse ritmo. Muitas vezes essa reflexão não aparece nos debates sobre heterogeneidade, como ficou claro nos trechos de entrevista das três docentes que falaram sobre os ritmos de aprendizagens:



Eu sempre trabalho muito a questão individual mesmo eu trazendo uma atividade coletiva que todos vão fazer, que eu expliquei a todos e eu nunca consigo que todos façam ao mesmo tempo, até porque eles têm tempos de aprendizagens diferentes (P1, 1º ano).

E até biologicamente nem todo mundo desenvolve as aprendizagens no mesmo tempo. Eu não posso falar disso com tanto propriedade, mas pelas experiências, a gente ver que tem crianças que demora mais para desenvolver as aprendizagens (P2, 2º ano).

A sala multisseriada, porque cada um tem um ritmo de aprendizagem diferente, a sala, como você sabe, não é homogênea, é heterogênea (P10).

Dois aspectos podem ser destacados a partir dos trechos de entrevistas. Primeiro, não há reflexão de que nem sempre uma criança é mais rápida na realização de uma atividade porque ela tem ritmo mais acelerado de aprendizagem. Duas pessoas com mesmo nível de conhecimento sobre um conteúdo podem realizar a atividade em tempos diferentes porque podem ter diferentes ritmos de realização das atividades, ou porque determinado traço de personalidade imprime um modo mais relaxado de lidar com as tarefas.

Outro aspecto a ser refletido é que em vários trechos há implicitamente a concepção de que os diferentes níveis de conhecimentos ocorrem porque os estudantes detêm diferentes ritmos de aprendizagem, ou seja, seriam decorrentes de diferenças individuais. Outros fatores que causam os diferentes níveis de conhecimento tendem a ser menos reconhecidos.

Além dessas discussões, também é preciso salientar que o fato de as docentes reconhecerem que suas turmas são formadas por alunos com ritmos de aprendizagens diferentes reitera a concepção de que a heterogeneidade é um fenômeno natural ao longo da vida escolar (DOURADO, 2017). Ao mesmo tempo, evidencia o desafio diário das professoras para desenvolver atividades de adequação ao nível da turma. Como mencionado pela docente P1, mesmo que a atividade seja coletiva, nem todos conseguem fazer ao mesmo tempo.

Outra categoria que evidencia a heterogeneidade entre os alunos são as diferenças decorrentes do acesso possibilitado pelos diferentes contextos familiares. Três docentes falaram sobre as diferenças entre os alunos:

Os que mais precisam, os que não tem acompanhamento, que eu envio uma tarefa para casa, não volta, não volta feita, não volta nem uma satisfação, ne verdade né. Então ai eu percebo bem, a metade da turma que tem acompanhamento, eu queria até fazer uma pesquisa sobre isso, eu, eu, porque eu vejo assim que a metade da turma que tem um certo acompanhamento, apesar da dificuldade dos próprios pais de... não entenderem também a tarefa, porque já existe ai uma dificuldade, dos pais, tem alguns que são alfabeticos outros não, eu tenho uma mãe que não sabe ler, ela tem muita dificuldade, ai ela espera o esposo para fazer a tarefa de casa, mas ela tem a preocupação de me dar uma satisfação, ela mostra o caderno, a criança volta para a escola com a atividade feita, eu percebo que existe um desenvolvimento melhor... e

os outros que não tem... PALMAS (P4).

É... veja... eu sei que há uma diversidade ali de cultura, de tudo... até de questão familiar (P8).

É até porque não existe homogeneidade em espaço nenhum, ninguém é homogêneo, ninguém pensa igual, ninguém aprendeu igual, ninguém convive com as mesmas aprendizagens. A turma é heterogênea porque eles têm acesso a diferentes contextos culturais. E tem outros alunos que tudo que ele tem de aprendizagem é a escola e mais nada. É heterogênea porque eles têm acesso a diferentes contextos culturais. Ou seja, uma família que é mais letrada, que vai mais a espaço de cultura, que tem mais acesso a livros, que vivem em ambiente de mais discussão e que tem acompanhamento (P2, 2º ano).

Segundo a docente P2, o acesso possibilitado nos diferentes contextos familiares exerce influência na aprendizagem dos alunos, isso porque, como afirmado por Braga (2013), quanto mais a família propicia práticas da cultura letrada à criança, melhores condições de progressão escolar o estudante terá.

#### **4.4 Heterogeneidade de Percurso Escolar**

As trajetórias escolares vivenciadas por cada estudante impactam, sem dúvida, os processos de aprendizagem. A docente P4 trata desse tipo de heterogeneidade:

É... eu tenho alunos assim... que chegaram sem... forma..., é... sem noção de escola, eles nunca foram à escola, tenho aqueles que já tem experiência de, de escola, que tem um vocabulário mais avançado, que você percebe que essa criança está numa escola, você percebe, que a criança está já a uns três anos de escola, ele tem um vocabulário, ele tem uma desenvoltura nas atividades e aqueles outros alunos que não acompanham, que faltam muito, então aqui tenho alunos frequentes, alunos muito ausentes (P4).

A professora P4 cita três aspectos gerais relativos ao percurso escolar dos estudantes: um é ter entrada tardia à escola; outra é o tempo de permanência na escola; por fim, a questão da frequência às aulas. Outros tipos de heterogeneidade relativos ao percurso escolar também foram citados. Três professoras falaram sobre a heterogeneidade de faixa etária dos estudantes.

As diferenças de idade podem estar relacionadas ao processo de enturmação nas turmas multisseriadas, ou às trajetórias escolares, como ingresso tardio à escola, evasão e retorno à escola, ou reprovação. Essa heterogeneidade também tem sido reportada, muitas vezes, como decorrente de diferenças individuais, sobretudo a uma possível diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Tal reflexão não foi identificada entre as entrevistas das professoras, embora as docentes P4 e P8 tenham relatado dificuldades para lidar com crianças de diferentes idades, pois alegam diferenças de interesses:

A faixa etária, tenho diferença de dois anos, acho, acredito, mas o mais velho agora está com oito anos, que eu percebo muita, muita diferença, uma disparidade muito grande (P4).

Mais complicado eu acho a faixa etária, as distorções das séries. É a mais complicada pra mim...essa diversidade de conhecimento dá pra mim...fazer um trabalho assim como eu venho fazendo e conseguindo, graças a Deus. Agora fica difícil a questão distorção idade série, porque nem tudo é... que eu levo vai despertar o interesse de certas crianças de determinada idade. Entendesse? Aí, isso é o mais difícil que eu acho (P8).

Nos dois relatos, há preocupação com a motivação dos estudantes, considerando seus níveis de desenvolvimento. A docente P9, em uma direção oposta, defende que a mistura dos estudantes pode favorecer aprendizagens, o que a leva a criticar a política de nucleação, que propõe levar as crianças do campo para escolas da cidade, onde serão enturmadas por idade:

Levando os pequenos pra lá, daqui pra cidade, o que é que vai acontecer? Não vai ter mais multisseriado, o menino de 3 anos vai pra sala de 3 anos, o menino de 4 vai pra sala de 4, o menino de 5. Aí, o que é que acontece? O que é que acontece? Tem a preocupação dos pais. Pode ser melhor por isto, que não vai ter mais multisseriado, mas eu ainda acho que, se brincar, eles aprendem mais aqui, mesmo porque tem o mais sabido que ajuda o que tá começando agora, o que tem dificuldade, tem a solidariedade, tem aquele carinho, e na cidade eu acho mais complicado (P9).

A professora P9 fala sobre os laços que se estabelecem nas turmas multisseriadas e as atitudes colaborativas. Nesse sentido, ter diversificação de faixa etária não é um fator que, para a professora, dificulta o processo de ensino.

Nas turmas multisseriadas também foi citada a heterogeneidade de etapas escolares, ou seja, crianças com matrículas em diferentes etapas escolares compondo uma mesma turma. Duas professoras se referiram a esse tipo de heterogeneidade:

Eu tenho da educação infantil e os alunos do primeiro ao quinto ano. A bênção ainda é que Josiel ficou com esses meninos pequenos e aqueles que tavam bem atrasados. Você vê que eu coloquei lá pra ver se ele ainda dava uma ajuda. Por quê? Esses meninos precisam de atenção, de você tá do lado dele. E eu não tenho tempo. Quando eu tinha uma turma com quinze alunos, aí tudo bem... eu tinha tempo, porque eu já alfabetizei tudo (P8).

E o aluno ainda as vezes não consegue prender a atenção dele por conta de ter que estar com várias séries diferentes né, eu acho isso (P9, multisseriada).

Assim são atividades diferentes, eu divido a sala, mesmo que eu tenha que me virar nos trinta, né, pra ir pro 2º, pro 1º, pro pré, pro PAC, fazer ponta de lápis, esta coisa toda é assim que eu separo as turmas multisseriadas (P9, multisseriada).

Como evidenciado na fala das duas professoras, os níveis de escolaridade em turmas multisseriadas representam um desafio para o trabalho docente, pois os professores precisam dar conta do ensino e aprendizagem e, além disso, adaptar as atividades para cada série. No entanto, é relevante que essa discussão seja feita considerando as condições de trabalho. No caso da professora P8, ela relatou que quando tinha 15 alunos

conseguia lidar com a heterogeneidade de nível de escolaridade, mas com a presença de muitos estudantes, não conseguia mais fazer o acompanhamento necessário.

Outro aspecto a ser considerado é a abrangência de etapas escolares, pois, por exemplo, atender a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige determinadas estratégias que não são suficientes quando há crianças de Educação Infantil na mesma turma que estudantes do Ensino Fundamental

As repetências ou progressões precoces, assim como o acesso variado aos conteúdos escolares decorrentes da oferta deles na escola (diferenças dos currículos escolares, metodologias dos professores; dentre outros) não foram citados pelas professoras.

#### **4.5 Heterogeneidade de Níveis de Conhecimento**

A heterogeneidade de níveis de conhecimento tem relação com as heterogeneidades citadas nos tópicos anteriores. No entanto, geralmente é citada sem reflexão acerca dos fatores que provocam tais diferenças.

As dez docentes falaram dessa variação entre os alunos. Desse modo, houve evidência de que é a categoria que as professoras mais reconhecem em sala de aula como impactante dos processos escolares. Os dados revelaram que quando se diz que os estudantes têm diferentes níveis de conhecimento, são consideradas as expectativas de aprendizagem previstas nos currículos escolares e as prioridades de ensino. Nos trechos de entrevistas identificados, predominaram os comentários relativos aos diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

Existem atividades que eu trabalho com todos e existem trabalhos que eu tenho que separar principalmente por nível de escrita (P1, 1º ano).

Se expressa na turma de alfabetização da forma que alguns já leem, outros já leem com fluência outros estão lendo silabando, outros estão começando a ler (P2, 2º ano).

Eu acho que ela vem mais nessa questão do nível mesmo de escrita, na hipótese que eles estão construindo ali, que hipóteses de escrita, que, de escrita que eles estão (P3, 3º ano).

Questão do nível mesmo de escrita, na hipótese que eles estão construindo ali, que hipóteses de escrita, que, de escrita que eles estão. Eu acredito que se expressa mais nesse aspecto (P3, 3º ano).

Tem momentos que eu realmente tenho que separar, eu boto as duas primeiras fileiras um nível, atrás eu já boto os alunos, um exemplo, os alunos que já estão alfabetizados, atrás, os que estão na frente, os que tenho que acompanhar melhor, individualmente (P4, 1º ano).

Não é uma sala em que você trabalha os conteúdos para todos, embora o planejamento seja feito de uma forma única, mas dentro desse planejamento aqueles alunos com dificuldades tenho que descer o nível, trabalhar com outras coisas para que eles alcancem, porque senão eles ficam perdidos (P5,

2º ano).

Mas o fator mais crucial é a sala, que é heterogênea, porque têm meninos que sabem o alfabeto e outros que não sabem. Tenho muita dificuldade nisso, de deixar no mesmo nível (P5, 2º ano).

Porque tem meninos de várias etapas de aprendizagem (P6, 3º ano).

É, eles não leem assim, fluentemente. Igual aos outros, né? Eles não leem assim, eles...tão conhecendo as letras, juntando, lendo palavrinhas. Tem umas que já tão já tão assim, lendo frases... se não for um texto grande e eu ajudando, eles vão lendo (P7, 3º ano).

Eu envolvi. Eu envolvi muito na questão de... de trabalho assim, dinâmicos, de fazer umas dinâmicas que dê pra todo mundo, né, entender e participar. É... eu acho assim, que pra trabalhar com a heterogeneidade na questão de nível de conhecimento é isso. É você fazer de tudo pra ver se aquele aluno desperta alguma coisa ou aprende alguma coisa. E na questão da distorção é levar um...uma...trabalhar uma temática ou uma atividade que desperte mais ou menos, né. Nem tudo...nem 100% vai gostar, mas que a maioria... (P8, multisseriado).

[...] é assim, aí tem a solidariedade a ajuda, sabe, que umas vezes os maiorzinhos cuida dos pequenos e assim tem esta vantagem também. E às vezes tem aquele que é do pré 2, digamos, que acompanha o ritmo do 1º ano, que já se encaixa, aí já vai adiantando, né? (P9).

Quais os critérios você usa para agrupá-los?

Aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos, porque um ajuda o outro (P10).

Os trechos de entrevistas evidenciam que as professoras consideram que é necessário adequar o ensino à heterogeneidade de níveis de conhecimento. No entanto, não ressaltaram que determinado estudante, avaliado como tendo um nível de conhecimento elementar, pode ter elevados níveis de conhecimentos não valorizados na escola ou menos valorizados. Assim, muitas vezes são construídas representações empobrecidas sobre o discente.

Também destacamos em relação a tal questão que, mais uma vez, foi possível verificar que raramente tal debate aparece articulado às reflexões sobre como as exclusões motivadas por heterogeneidades sociais podem impactar diferenças de níveis de conhecimento em relação a determinados saberes ou reprovação. A presença de crianças que tenham níveis de conhecimento distintos acerca de conhecimentos esperados na escola pode resultar de diferentes fatores. Pode ser decorrência da falta de condições de vida e de aprendizagem, que dificultam a progressão de aprendizagens; pode ser decorrência de que outros tipos de conhecimentos são mais relevantes ou puderam ser apropriados de modo mais efetivo, por diferentes motivos; ou de que por motivos diversos relativos aos seus percursos de vida ou diferenças individuais, como ritmo de aprendizagem, a progressão da aprendizagem daqueles determinados conhecimentos não é similar ao que pode ter ocorrido com outros estudantes da mesma turma.

No entanto, essa questão nem sempre é discutida em profundidade, de modo que a heterogeneidade de níveis de conhecimento é considerada apenas ou prioritariamente como decorrente de diferenças individuais entre as crianças, resultando em homogeneidades de grupos na sala de aula. Por exemplo, nas turmas de alfabetização é comum a classificação das crianças em pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas, atribuindo-se tais diferenças aos ritmos individuais de aprendizagem. Mas tal questão é complexa porque a avaliação desses estudantes implica, em algum momento do ano letivo, em decisões sobre progressão escolar ou retenção.

Como vimos nos discursos das professoras, existe uma preocupação em utilizar diferentes estratégias para adequar os níveis de conhecimentos das crianças. Leal, Silva e Sá (2015, p. 18), ao tratarem sobre o ciclo de Alfabetização, propõem que sejam pensadas estratégias de dois tipos.

O primeiro tipo é relativo às políticas públicas e processos educativos que garantam, no Ciclo de Alfabetização, o direito das crianças terem acesso ao Ensino Fundamental aos seis anos (ter escola perto de casa, ter vaga nas escolas, ter condições de acesso e permanência à escola); o direito à progressão escolar, com uma defesa mais contundente contra a reprovação; o direito à aprendizagem, com formação docente consistente que garanta estratégias didáticas favoráveis à aprendizagem das crianças, recursos didáticos, infraestrutura compatível com as necessidades dos estudantes, condições de vida e de trabalho para os professores. O segundo tipo de estratégia é relativo às atitudes de acolhimento respeitoso, atendimento responsável e ações complementares para os alunos que não tenham tido seus direitos garantidos e, por isso, cheguem a uma determinada etapa escolar com faixa etária diferente da maioria dos colegas ou sem dominarem alguns conhecimentos esperados para a etapa de escolaridade em que se encontram.

Todas as reflexões feitas apontam que as professoras reconhecem que as turmas são heterogêneas, no entanto, ao falarem sobre o que as fazer, fazem referência a apenas poucos aspectos. Para darmos continuidade a essa discussão, faremos, no próximo tópico, análise das estratégias descritas pelas docentes para lidar com as heterogeneidades em sala de aula.

## **5 | AS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS HETEROGENEIDADES**

Para dar conta das heterogeneidades na sala de aula e favorecer as aprendizagens dos estudantes, os docentes precisam desenvolver variadas estratégias didáticas. Nesta pesquisa, as professoras citaram algumas que também foram classificadas a partir de categorias criadas no estudo bibliográfico citado anteriormente. O Quadro 3, a seguir, informa quais categorias foram contempladas nas entrevistas das docentes.

<b>Estratégias Didáticas</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>	<b>P10</b>
<b>1. Ações relativas às diferenças sociais e culturais</b>										
1.1 Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade)										
1.2 Considerar os anseios e necessidades no cotidiano da sala de aula										
1.3 Realizar atividades que impliquem na reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais										
1.4 Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula										
1.5 Não realizar proselitismo religioso										
<b>2. Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes</b>										
2.1 Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças										
2.2 Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades										
2.3 Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagens		X								
<b>3 Estratégias de agrupamentos dos estudantes</b>										
3.1 Fazer agrupamentos para melhorar a aprendizagem										
3.2 Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma			X							
3.3 Considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos			X							
3.4 Formar duplas ou grupos com crianças de mesmo nível de conhecimento	X	X	X			X			X	
3.5 Formar duplas ou grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos)			X	X						X
3.6 Formar duplas ou grupos em que uma criança tenha maior domínio do conhecimento (por exemplo, sendo escriba do grupo)										
3.7 Fazer atividades em grande grupo (coletivas), com situações que possibilitem a participação										

3.8 Fazer atividade individual que possibilita realização por todos																				
4 Mediação dos professores e atitudes																				
4.1 Fazer atendimento específico aos grupos																				
4.2 Fazer atendimento individualizado	X								X											
4.3 Estimular a interação colaborativa entre as crianças																				
4.4 Ter sensibilidade para as semelhanças e diferenças entre as crianças																				
4.5 Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	X	X																		
4.6 Evitar a competitividade e estimular a solidariedade, troca de saberes (currículo inclusivo)																				
4.7 Estimular a participação diferenciada dos alunos considerando os níveis de conhecimento	X																			
4.8 Promover a autoestima dos alunos para realização das atividades																				
5 Realização de estratégias didáticas / atividades																				
5.1 Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização																				
5.2 Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas																				
5.3 Fazer atividades em duplas ou grupos: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas										X										
5.4 Fazer atividades em duplas ou em grupos diferenciadas para atender as diferentes necessidades				X																
5.5 Fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação																				
5.6 Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens																				
5.7 Diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades	X	X								X									X	
6. Ações relativas à gestão das turmas																				
6.1 Ações que implicam em atendimentos fora da sala de aula (reforço, contraturno...)																				
6.2 Mudanças de agrupamentos entre turmas																				



6.3 Atendimento em espaço não escolar por condições de saúde										
Total de categorias citadas	5	4	5	1	--	4	--	--	2	1

Quadro 3: Tipos de estratégias didáticas citadas pelas professoras

Conforme mostrado no quadro 3, os tipos de estratégias para lidar com a heterogeneidade encontrados na pesquisa bibliográfica realizada foram classificados em seis macrocategorias: Ações relativas às diferenças sociais e culturais; Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; Estratégias de agrupamentos dos estudantes, Mediação dos professores e atitudes; Realização de estratégias didáticas/ atividades; Ações relativas à gestão das turmas. Cada macrocategoria era formada por um conjunto de categorias. O Quadro evidencia que poucas estratégias para lidar com a heterogeneidade foram citadas. Nos tópicos a seguir, trataremos de cada macrocategoria.

### 5.1 Ações relativas às diferenças sociais e culturais

Esta categoria trata dos valores sociais e culturais, ou seja, o respeito aos diferentes grupos sociais, incluindo o trabalho relativo às variações linguísticas. Como foi exposto anteriormente, o único tipo de heterogeneidade social citado pelas professoras foi a regional, ou seja, no discurso das docentes pudemos constatar que, ao abordarem a questão das heterogeneidades das turmas, não ressaltam questões relativas à diversidade social delas, às identidades coletivas que impactam intensamente a vida dos estudantes.

As estratégias encontradas nesta pesquisa para lidar com as heterogeneidades sociais estão discutidas em dois capítulos que abordaram livros didáticos (LEAL, BONAMIGO, Volume 1; LEAL e SILVA, Volume 3). As principais estratégias didáticas encontradas foram: discussão acerca de temas que tratam da heterogeneidade humana, leitura de textos com ou sem conversa posterior, desenvolvimento de projetos didáticos, com a finalidade de combater os preconceitos e a exclusão escolar, assim como aumentar a autoestima dos estudantes. No entanto, houve pouca frequência dessas estratégias. As análises de entrevistas das professoras aqui expostas também indicaram pouca atenção a essas estratégias.

A ausência desse discurso não implica necessariamente a ausência desse tipo de trabalho, mas sinaliza que não parece ser uma dimensão do ensino priorizada ou tida como fundamental para a formação dos estudantes.

### 5.2 Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Essa macrocategoria é basilar para o fortalecimento de atitudes docentes em uma perspectiva inclusiva. Não existe possibilidade de ajustar o ensino às necessidades dos estudantes sem avaliar seus conhecimentos e conhecer suas experiências. Temos defendido que, para garantir uma prática inclusiva é preciso: tanto (1) contemplar a avaliação

das aprendizagens dos estudantes, realizando diagnóstico de seus conhecimentos, considerando conhecimentos prévios nas situações didáticas, criando situações em que os saberes dos estudantes sejam socializados e valorizados, variando os instrumentos de avaliação a partir da análise dos percursos e trajetórias das crianças; (2) avaliar os estudantes quanto a suas vivências em contextos não escolares, ou sobre as expressões culturais predominantes nas comunidades, ou sobre as identidades sociais dos que frequentam a escola; quanto (3) avaliar o currículo e as prioridades eleitas para construção das intencionalidades pedagógicas, a gestão e suas relações com as situações didáticas, os materiais didáticos, as ações de formação de professores e as metodologias de ensino.

Nas análises das teses e dissertações, discutidas por Leal, Santana e Santos no volume 2 desta coleção, foram elencadas apenas três estratégias avaliativas que têm rebatimento no ensino sensível à heterogeneidade: fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças, considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades e considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagem. Outros aspectos da avaliação citados no parágrafo anterior não foram abordados ou apenas foram citados. Desse modo, podemos, inicialmente, destacar essa lacuna na discussão sobre avaliação nos debates sobre heterogeneidade.

Os dados relativos às entrevistas das professoras reafirmam essas ressalvas feitas, pois os itens não constantes no estudo bibliográfico não foram referenciados pelas docentes e, em relação às três categorias citadas, foi identificada que apenas uma docente tratou de tal tipo de estratégia didática.

É possível que o pouco aprofundamento de tal situação seja resultante de um currículo fragmentado e positivista, que tende a se preocupar apenas com o produto e que, na maioria das vezes, não promove uma reflexão sobre o processo, dificultando, desta forma, a Educação integral dos sujeitos. A professora externalizou que a heterogeneidade “é uma construção diária. A partir de cada dia você vai vendo os avanços e as dificuldades de cada um” (P2, 2º ano).

Partindo desta perspectiva, faz-se necessário pensar o processo avaliativo como:

Aquele que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. A ideia-base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa e autoconfiança (PERRENOUD, 1996b, p. 173).

A professora 2 referiu-se a “Considerar os processos/ percursos individuais de aprendizagens (progressão de aprendizagem)”:

Por exemplo, eu estou na turma do segundo ano, aí turma do segundo ano quais são os conteúdos que eu devo trabalhar, vou observar o conteúdo do

segundo ano, mas eu vou ser mais fiel ao que o aluno precisa para ele avançar, porque será que determinado conteúdo tá sendo relevante, para esse grupo, ou para qual grupo tá sendo relevante. Então eu tenho que observar o que cada um tá precisando. Eu digo cada um porque, literalmente, literalmente, a verdade é essa. A gente tem que olhar que cada aluno é um aluno, e cada aluno uma história (P2, 2º ano).

Vê-se, em relação a esta categoria, que apenas uma docente explicitou que encara a avaliação como uma estratégia para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, reafirmando a precariedade dessa discussão.

### 5.3 Estratégias de agrupamento dos estudantes

Nesta categoria, tratamos das estratégias relativas aos diferentes modos como os estudantes podem ser agrupados em sala de aula (grande grupo, pequenos grupos, trios ou duplas, atividades individuais), considerando-se os efeitos desses agrupamentos sobre o atendimento às necessidades de aprendizagem. Essa diversidade de forma de agrupamento dos estudantes tem sido apontada em diferentes estudos (SILVA, 2013; SÁ, 2015; SILVEIRA, 2015) como um modo de favorecer momentos em que cada sujeito possa isoladamente tentar mobilizar e organizar o que aprenderam para resolver um problema (atividade individual) e favorecer a circulação de saberes entre os aprendizes, além de propiciar momentos em que os conflitos cognitivos impulsionem aprendizagens (atividades em grande grupo, pequenos grupos, trios, duplas), como foi discutido por Melo e Silva (2007, p. 91):

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

A diversificação de formas de agrupamento, portanto, favorece a criação de vínculos entre os estudantes e melhora as condições de aprendizagem. Foi um tipo de estratégia reconhecida pelas professoras em seus discursos. Sete (70%) das professoras citaram essa categoria. Seguem abaixo quatro exemplos de como as referências foram feitas:

Nos dias de produção textual os estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita sentam nas cadeiras da frente para fazer atividade específica (P2, 2º ano).

Separo sim, às vezes acontece a separação em dupla que vai depender de acordo com a atividade que eu vou tá fazendo [...]. Mas existem outras atividades que de repente não exija do aluno a questão da escrita, da leitura, e eu separo por afinidades [...]. Às vezes eles dizem: professora, eu posso ficar com fulano? Eu: não!!! (risos). Vai ser fulaninho com você, isto por que eu tô querendo que ali eles sentem, um que tá sabendo mais, outro que tá sabendo menos, pra que eles possam ir um ajudando o outro (P3, 3º ano).

Hoje mesmo fiz uma atividade em trio, em dupla, que foi para trabalhar a escrita de algumas palavras que estavam faltando as consoantes, exemplo, ai aqueles que só identificam a vogal, estavam com alguém que já sabe, já reconhece as consoantes (P4, 1º ano).

Aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos, porque um ajuda o outro (P10, Multisseriada).

Os discursos aqui representados evidenciam que as estratégias de agrupamento dos estudantes são reconhecidas como modos de atender à heterogeneidade das turmas, no entanto, três professoras não citaram essa categoria.

Na maioria das vezes, tais estratégias de agrupamentos são realizadas considerando-se os níveis de conhecimentos em relação ao conteúdo que está sendo ensinado. São importantes estratégias pois, além de contribuir para a aprendizagem, propiciam trocas de experiências entre os alunos e nesse processo:

O professor sim, deve estar consciente desta diversificação e trabalhar o potencial respeitando e valorizando as múltiplas inteligências. Cedo ele vai descobrir que os alunos não só aprendem com o professor, mas também e com grande sucesso com os próprios colegas (FIRME, 2009, p. 8).

#### **5.4 Mediação dos professores e atitudes**

Trata-se da mediação utilizada pelo professor no momento de realização das atividades. As estratégias citadas nesta categoria referem-se a: fazer atendimento individualizado; respeitar os ritmos e tempo dos estudantes; estimular a participação diferenciada dos alunos, considerando os níveis de conhecimentos. Conforme observamos no Quadro, apenas três professoras falaram sobre esses aspectos:

Tem momentos que eu preciso separar por nível de escrita pra ver se eles conseguem avançar. É, assim, tem momentos que eu trago atividades diferenciadas, é... pra os diferentes níveis de escrita [...]. Eu sempre trabalho muito a questão individual mesmo eu trazendo uma atividade coletiva que todos vão fazer, que eu expliquei a todos e eu nunca consigo que todos façam ao mesmo tempo, até porque eles têm tempos de aprendizagens diferentes (P1, 1º ano).

Então tem que trazer atividades que contemplem os alunos que estão alfabéticos, para que a escola traga mais problematizações para ele, mas também contemple os que ainda não são alfabéticos para que ele alcance. Então o planejamento tem que visualizar tudo isso, tem que ir em cada espaço desse, tem que saber quem já está na centena, mas também quem só conta até dez (P2 2º ano).

Eu faço separado, né! Tarefas diversificadas. Então, uma parte eu faço uma atividade no quadro, no livro e a outra eu faço xerocada, a outra eu faço xerocada, para aqueles outros alunos, aqueles que ficam mais perto de mim, pra poder orientar (P6, 3º ano).

A ausência desse componente no discurso das professoras é um alerta para a

necessidade de focar na discussão sobre como lidar com a heterogeneidade em sala de aula de modo a garantir a equidade na educação. Assim como as outras categorias já discutidas, a mediação docente é elemento central, pois, como é 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.

Como foi dito, apenas duas professoras citaram esse componente do processo pedagógico, o que revela a falta de clareza acerca da importância da mediação docente em uma prática inclusiva.

## 5.5 Realização de estratégias didáticas/atividades

Esta macrocategoria diz respeito às estratégias de docentes quanto às decisões acerca de quais atividades realizar, em função das condições e necessidades das crianças. Sete subcategorias foram citadas nas teses e dissertações estudadas: fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização; fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas; fazer atividades em duplas ou grupos em que uma mesma atividade seja vivenciada, mas com intervenções diferenciadas; fazer atividades em duplas ou em grupos diferenciadas para atender às diferentes necessidades; fazer atividades individuais para casos muito específicos e mediar a situação; fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens; diversificar estratégias didáticas / atividades em função das diferentes necessidades.

Apenas cinco docentes declararam que utilizavam estratégias quanto às atividades realizadas.

Existe a divisão das atividades... que nem sempre as atividades são as mesmas justamente por conta disso, né, que você tem que preparar atividades diferentes para atender os diferentes níveis (P1, 1º ano).

Após uma problemática os alunos vão elaborar um texto. E o professor, no caso eu, vou escrever o texto. E depois eles vão reescrever e depois eu vou fazer a correção. Quando ocorre isso, já ocorre a separação dos meninos que ainda não estão no nível de produção de texto, aí esses meninos vão ser separados, vão vir para frente, a turminha da frente vai para eu fazer outra atividade de intervenção, da mesma forma, quando for produção de texto com autonomia (P2, 2º ano).

O critério, por exemplo, que eu vou usar em uma e outra. Por quê? Porque às vezes eu tô trabalhando por exemplo, né, um exemplo produção textual. É... quando eu tô trabalhando produção textual muitas vezes eu divido o que um sabe que pode produzir o texto naquilo que eu tô buscando e quem tá com uma certa dificuldade [...]. Às vezes um grupo não, às vezes um grupo tá com uma coisa, outro grupo tá com outra, aí vai depender dos níveis que eles

estão e do que eu tô fazendo, porque assim eu tô mais falando na área de linguagem, né? (P3, 3º ano).

Eu faço separado, né! Tarefas diversificadas. Então, uma parte eu faço uma atividade no quadro, no livro e a outra eu faço xerocada, a outra eu faço xerocada, para aqueles outros alunos, aqueles que ficam mais perto de mim, pra poder orientar (P6, 3º ano).

Mesmo que fiquem perto de outros mas são atividades diferentes e também é aí a turma do pré é separada a atividade já é outra, a turma do 1º ano tem o livro e quando não tem o livro já é outra atividade também, do 2º ano também tem o livro, aí eu já preparo no livro, e quando não é no livro, a gente, eu faço alguma anotação na lousa pra eles escreverem no caderno, trago alguma atividade mimeografada, xerocada, [...] assim são atividades diferentes (P9, multisseriada).

Os extratos evidenciam que todas as docentes declararam que diversificam as atividades para atender melhor às necessidades dos estudantes. Desse modo, simultaneamente, segundo o que elas declararam, as crianças em sala realizam, em algumas situações, atividades diferentes (P1, P2, P3, P6, P9). Também apareceram relatos em que as crianças realizam a mesma atividade, mas as intervenções são diferenciadas (P1, P3). Há, portanto, consciência da importância da diversificação das atividades para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos.

## **5.6 Ações relativas à gestão das turmas**

Esta categoria abrange ações que extrapolam a organização interna da sala de aula e implica em decisões coletivas, que abarcam diferentes turmas de uma escola, como, por exemplo, realizar atividades em espaços não escolares por questão de saúde, realização de atividades em que são agrupados estudantes de diferentes turmas, realização de atividades em contraturno, dentre outras. Tais estratégias envolvem não apenas as professoras, mas, na maior parte das vezes, a equipe de gestão e coordenação da escola ou mesmo projetos especiais propostos pelas equipes de gestão central. Nenhuma docente mencionou essa categoria.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme anunciado anteriormente, este subprojeto objetivou identificar os tipos de heterogeneidade considerados por 10 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (três primeiros anos e multisseriadas) e suas implicações para o ensino da leitura e da escrita.

Ao todo, foram elencadas 34 estratégias para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. No entanto, três docentes não conseguiram citar nenhuma estratégia para lidar com esse fenômeno. Três docentes citaram uma ou duas e apenas quatro professoras

citaram 4 ou 5 estratégias. Esse dado não revela se na prática dessas docentes tais estratégias são utilizadas ou se outras não citadas aparecem, mas revela uma dificuldade de relacionar, de modo reflexivo, possibilidades didáticas às necessidades de lidar com a heterogeneidade dos estudantes. Essa falta de explicitação verbal pode ter impacto no planejamento intencional das docentes.

De modo geral, os dados analisados evidenciaram que as docentes reconhecem a importância de lidar com a heterogeneidade em sala de aula, embora foquem apenas na heterogeneidade de níveis de conhecimento. Concluímos, portanto, que pelo menos em um nível de explicitação verbal não parecia haver reconhecimento da multiplicidade de heterogeneidades que impactam os processos de ensino e de aprendizagem. A maior parte delas citou ou descreveu estratégias didáticas apenas para dar conta da diversidade de conhecimentos presentes em sua turma, sobretudo relativas aos agrupamentos dos estudantes. Desse modo, é possível levantar a hipótese de que poucas ações intencionais busquem a formação humana dos estudantes, assim como a hipótese de que as docentes podem não considerar que os processos de exclusão decorrentes das discriminações tenham impactos sobre a progressão escolar dos estudantes.

Como foi dito acima, as estratégias mais citadas foram relativas aos agrupamentos em sala de aula, às formas de mediação docente ou à diversificação de atividades. Ainda assim, foram pouco referenciadas e de modo muito abreviado. Tais dados reforçam a conclusão de que ainda são incipientes os saberes explícitos das professoras sobre esta temática tão importante.

Concluímos que a heterogeneidade ainda é uma questão que necessita ser aprofundada em ações de formação de professores, pois, ao falar sobre a temática, as docentes, na maior parte das vezes, restringem-se a abordar heterogeneidades de níveis de conhecimento, com foco no domínio do Sistema de Escrita Alfabética, tendo como concepção predominante a ideia de heterogeneidade como resultante de diferenças individuais. Também explicitam leque restrito de estratégias didáticas para lidar com tal fenômeno.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZNAJDER, Flávio. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANICETO, Rosemeri de Almeida. **Entre discursos e práticas nos ciclos de aprendizagem:** as representações sociais dos professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** Traduzindo por V. Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BENSTEIN, B. Estrutura Social, linguagem e aprendizagem. *In*: PATTO, M. H. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.

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

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 519-547, 2016.

BRAGA, Débora Félix: **As práticas pedagógicas e o tratamento da heterogeneidade de saberes na alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília-DF, 2013.

BRAINER, Margareth. **Ensino de leitura e da escrita para crianças em processo de alfabetização: Saberes e práticas docentes**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ. 2012.

BROOKS, Charlotte K. Some approaches to teaching English as second language. *In*: WEBSTER. M.H. (org.). **The disadvantaged learner**. San Francisco: Candler, 1966.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização** – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, Cremilda Barreto; MARCONDES, Maria Inês. Cotidiano escolar, política de ciclos e heterogeneidade: dados de uma investigação. **Espaço do Currículo, João Pessoa/PB**, v. 3, n. 1, p. 440-450, 2010.

CRUZ, Magna C.S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: A fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **Mudanças na prática docente em sala de aula**: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos. GT: Didática/ n.04 30º Encontro anual da ANPED, 2007.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no ciclo alfabetização**: práticas de professoras experientes do 2º ano. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2017.

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas**: que espaço escolar é esse? Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 1994.

FIRME, Thereza P. Mitos na avaliação: diz que... **Revista Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2009.



GONÇALVES, Gustavo B. B. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DURTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

HESS, Robert; SHIPMAN, Virgínia. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. *In*: PATTO, M.H. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

HOUSTON, Susan. Um reexame sobre algumas afirmações sobre a linguagem de baixo nível sócio-econômico. *In*: PATTO, Maria Helena. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz 1986.

LABOV, William. The study of language in its context. *In*: GIGLIOTI, P.P. (Ed). **Language and social context**. Harmondsworth. Middlessex, England: Penguin Education, 1972, p. 179-215.

LEAL, Telma Ferraz. Alfaletramento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 16, núm. 2, julho-diciembre, 2011, pp. 201-211.

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

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

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de pesquisa**, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação- CNPQ. Brasília, 2010.

LEAL Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento (org). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2016. 186 P. 8-34

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Dayane M. Heterogeneidade e Educação em currículos brasileiros. *In*: LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves (Orgs.). **O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização. V. 1. Ponta Grossa: Atena Editora. p. 46-98.

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.

MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev 1996. p. 41-53.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e Identidade étnico-racial: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, Christiane. M. R de. **Expectativas de professoras sobre o aluno e as situações de ensino de produção de textos escritos: relações e sentidos.** Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação. **Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

PINHO, Ana Sueli Teixeira. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente.** Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB, 2004.

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

SILVA, Alessandro; MELO, Kátia L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma F.; BRANDAO, Ana Carolina P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Ilsen Chaves. **Escolas Mutisseriadas: quando o problema é a solução.** Dissertação de Mestrado. Lages, 2007.

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

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

WELLS, Gordon. Styles of interaction and opportunities for learning. In: CASHDAN, A. (org). **Literacy, teaching and learning language skills.** Oxford: Blackwells, 1986.

# 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