

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

HETEROGENEIDADE NAS PRÁTICAS  
DE ALFABETIZAÇÃO:

# MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

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



**Atena**  
Editora  
Ano 2023

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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

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

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

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

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0812-3

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

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

CDD 370.115

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

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

## CRÉDITOS

### Coordenadoras

- Telma Ferraz Leal
- Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

### Participantes do grupo de pesquisa

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



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

### **Apoio**

CNPq, UFPE, CEEL, CAPES

## PREFÁCIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

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

Telma Ferraz Leal

Renata da Conceição Silveira

Helen Regina Freire dos Santos

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

### **CAPÍTULO 2..... 39**

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

Telma Ferraz Leal

Maria Taís Gomes Santiago

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

### **CAPÍTULO 3..... 62**

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

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

Kátia Virgínia das N. G. da Silva

Rosy Karine Pinheiro de Araújo

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

### **CAPÍTULO 4..... 91**

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

Juliana de Melo Lima

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 5..... 112**

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

Telma Ferraz Leal

Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

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

### **CAPÍTULO 6..... 141**

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

Telma Ferraz Leal

Simone da Silva Costa

Maria Daniela da Silva

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

**CAPÍTULO 7..... 170**

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

Telma Ferraz Leal

Joselmo Santos de Santana

Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos

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

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

**CRÉDITOS..... 202**

## A MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRATAMENTO DA HÉTEROGENEIDADE EM SALA DE AULA

**Telma Ferraz Leal**

**Joselmo Santos de Santana**

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos**

### 1 | INTRODUÇÃO

Neste capítulo buscamos analisar as estratégias de mediação de três docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças quanto ao ensino de leitura e escrita. A escolha pelo terceiro ano decorreu de reflexões realizadas a partir de dados desta pesquisa sobre Heterogeneidade e Alfabetização, que apontaram ansiedade de professoras quanto à presença em sala de aula de estudantes que ainda não dominavam o Sistema de Escrita Alfabética. Tal ansiedade relaciona-se à expectativa de que ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental as crianças já possam ler e escrever com autonomia, tal como preconizado em propostas curriculares e outros documentos legais.

Depoimentos das professoras participantes da pesquisa evidenciaram preocupações em relação a essa heterogeneidade. A professora 1, na entrevista

realizada, indagou:

Nem todos são alfabetizados. Então como é que iria trabalhar? (P1).

A questão da professora diz respeito à expectativa de que no terceiro ano as crianças deveriam ter autonomia na leitura e escrita para que outros objetivos de aprendizagem pudessem ser focados no planejamento para todo o grupo. No entanto, como ela afirma, nem todos os estudantes de sua turma eram alfabetizados. Neste estudo, buscamos refletir sobre o que declarações como essa podem significar para o cotidiano da sala de aula. O mesmo tipo de preocupação foi declarado pela professora 3:

Porque muitas vezes chega a criança em um terceiro ano [...] ele não domina a escrita, não domina uma leitura. Ela não sabe fazer uma interpretação. E isso, assim, eu não culpo os professores [...]. Porque quando ele fica brincando, o professor não puxa, não leva a sério... aí o aluno chega no terceiro ano sem saber nada. Que que vai acontecer? Reter o aluno (P3).

A docente 3 revela que as crianças que chegam ao terceiro ano sem domínio da leitura e da escrita tendem a ser retidas ao final do ano. Sua hipótese é de que concluem os anos anteriores sem tal domínio porque ficam

brincando. No terceiro ano, então, segundo essa professora, seria mais difícil dar conta da alfabetização desses estudantes.

A professora 2 também revela preocupação com a heterogeneidade de níveis de conhecimento indicando que, ao tentar atender as crianças que não dominam o sistema de escrita, termina realizando atividades fáceis para os que já estão mais avançados, de modo que eles ficam desestimulados. A docente exemplifica tal tensão:

[...] por exemplo, hoje eu vou fazer a atividade, uma atividade que eu sei que os que estão um pouquinho [...] além [...], vai ver aquela atividade como algo muito simples, ou muito fácil, como eles dizem: tá muito fácil. Então aquilo pode sim trazer um desestímulo pra eles, eles podem ficar desestimulados. E isso influencia lá no planejamento porque a gente que tá trabalhando com esse ciclo e vê a dificuldade do ler, do escrever, aqueles que estão ali já saindo do silábico e a gente quer intervir ali, aí às vezes a gente esquece um pouquinho dos que estão lá à frente, que já produzem um texto pequeno mas produzem... que você pode trabalhar com eles a questão da estrutura do texto, da característica, da coesão, a coerência (P2).

As três professoras investigadas nos motivaram a tratar da mediação docente para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, com foco no terceiro ano do Ensino Fundamental. Antes, porém, de apresentar os dados produzidos na investigação, buscamos contextualizar o problema com base no diálogo com outros estudos sobre o tema.

## **2 | PONTO DE PARTIDA: O QUE É MEDIAÇÃO?**

Diferentes estudos que tratam sobre prática de ensino e como atender às diferenças em sala de aula fazem referência às estratégias de mediação docente. Ribeiro, Souza e Almeida (2016) abordam a importância da mediação dos professores para o desenvolvimento de conceitos. Damin e Ourique (2016) também salientam tal relevância, discutindo o planejamento de atividades considerando-se a heterogeneidade da turma. Jardim, Islabão e Nörberg (2016), na mesma direção, abordam a necessidade da ação do professor para garantir aprendizagem significativa, considerando-se a heterogeneidade. Em suma, esses trabalhos revelam a necessidade de o professor conhecer as especificidades e diferenças entre os estudantes da turma no intuito de criar estratégias significativas de mediação para favorecer aprendizagem dos alunos. Para aprofundar tal discussão, no entanto, é preciso discutir sobre o que denominamos mediação.

Neste artigo, tomamos como base para discussão a abordagem vygotskiana (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2009), que tem a noção de mediação como central. Na discussão sobre esse conceito há, segundo Toassa (2013), duas dimensões a serem consideradas: a dimensão ontológica, relativa ao pressuposto de que por meio da mediação ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária e

a memória abstrata; e a dimensão epistemológica, relativa ao desenvolvimento dos conceitos científicos, mediados pela aprendizagem escolar. Esse conceito, portanto, tanto é empregado para tratar do desenvolvimento de funções psíquicas quanto do processo de aprendizagem de conceitos. Nos dois casos, prevalece o pressuposto da mediação pela linguagem como elo articulador de todo processo desenvolvimental e das aprendizagens. É esse papel da linguagem que parece ser uma das rupturas, por exemplo, em relação à abordagem construtivista de Piaget.

Vygotsky (1989, 1991, 2009) e Piaget (1964, 1977, 1987, 1999) assumem que os sujeitos são ativos na construção de conhecimentos, que ocorre a partir das interações<sup>1</sup>. No entanto, embora Piaget considere a interação como elemento central no processo de aprendizagem, há ênfase na maturação biológica e no papel da relação do sujeito individual com os objetos de aprendizagem. Vygotsky, por outro lado, privilegia o meio sociocultural e, sobretudo, da cultura sobre a formação humana. Neste sentido, Vygotsky faz uma análise detalhada sobre a mediação semiótica e sua importância para se compreender as relações entre o indivíduo e o ambiente.

Piaget detalha a importância das ações do sujeito e a reflexão sobre essas ações para a construção do conhecimento. A sua ênfase recai mais sobre a análise dos processos que ocorrem na esfera do indivíduo (assimilação, acomodação, equilíbrio, adaptação) enquanto Vygotsky se preocupa mais em revelar como os processos culturais influenciam o funcionamento humano, indicando a linguagem como central neste processo.

Piaget, ao conceber que a aprendizagem é resultante dos conflitos gerados em situações em que um determinado conhecimento não é suficiente para resolver um dado problema, gerando os processos de assimilação e acomodação, reconhece, sem dúvidas, que não há aprendizagem se não houver interação entre o indivíduo e os objetos de aprendizagem e que tal interação ocorre em contextos de interação humanos. No entanto, para ele, para que as aprendizagens que requerem determinados tipos de operações mentais ocorram, é necessário que o sujeito tenha atingido determinado nível desenvolvimental. Além disso, a teoria de Piaget tem como um de seus pressupostos que, ao se atingir um estágio desenvolvimental em que determinadas estruturas estariam formadas, o indivíduo seria capaz de realizar operações pertinentes a esse estágio em qualquer contexto. Desse modo, o desenvolvimento nessa teoria precede a aprendizagem. Vygotsky, no entanto, atenta para a dimensão cultural e suas implicações sobre as operações cognitivas, de modo que concebe que, dependendo do contexto social, mesmo tendo capacidade para realizar determinadas operações mentais, os indivíduos podem ter apropriações bem diversas de um determinado objeto de conhecimento. Além disso, considera que a aprendizagem precede o desenvolvimento, de modo que é por meio dos processos de aprender que os

---

<sup>1</sup> As reflexões apresentadas neste tópico são oriundas de sínteses realizadas a partir das obras de Vygotsky (1989, 1991, 2009) e Piaget (1964, 1977, 1987, 1999).



sujeitos desenvolvem determinadas operações cognitivas.

Vygotsky concebeu a linguagem como estruturadora do pensamento. Segundo o autor, ela é vista como reflexo de nossa história, carregando um passado cultural e um presente situado no percurso coletivo e individual, que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Piaget também tratou das relações entre linguagem e pensamento, entretanto, ao se deparar com a lógica das ações observadas no período sensório-motor, em que a linguagem verbal não está ainda presente, considerou que o pensamento ocorre independentemente da linguagem, a partir da coordenação de ações realizadas pelo sujeito. Em relação a tal questão, divergências entre as duas teorias podem ser apontadas.

Piaget, ao tratar da fala infantil, sobretudo aquela que ocorre quando a criança está sozinha, brincando ou realizando outras atividades, considerou que ela seria uma imersão da criança em seu mundo mental, reflexo de seu pensamento egocêntrico que fracassava no propósito de comunicação. Vygotsky, no entanto, via esse tipo de linguagem como ponto médio entre uma linguagem social e uma linguagem internalizada. A linguagem egocêntrica, para este autor, teria um papel no planejamento e regulação da ação e, com o desenvolvimento, ela não desapareceria, como Piaget acreditava, mas faria parte da função psicológica da criança, sendo que de maneira internalizada. Desse modo, para Vygotsky, a linha do desenvolvimento vai do social para o individual, ao contrário de Piaget, que vê o caminho do individual para o social.

Toda essa discussão tem rebatimento na discussão entre desenvolvimento e aprendizagem. Piaget enfatiza os princípios da equilíbrio e adaptação (assimilação e acomodação) como explicativos dos processos de mudança no conhecimento dos indivíduos. No desenvolvimento poderíamos, então, observar certos estágios de organização das estruturas cognitivas que até certo ponto exerceriam limites na atuação e compreensão do indivíduo em seu meio. Através de conflitos cognitivos, o conhecimento iria avançando (desenvolvimento de novos esquemas). Assim, o desenvolvimento pode ser visto como necessário para a aprendizagem.

Já na perspectiva de Vygotsky, a mediação semiótica teria um papel fundamental, pois o uso dessas ferramentas culturais é que vai gerando o desenvolvimento cognitivo humano. A internalização dos processos e práticas sociais é fundamental para este desenvolvimento. Assim, não se pode falar de estágios que determinam certos tipos de compreensão de mundo de modo universal, pois as sociedades variam em lugares, épocas e atividades e estas variações exercem influências nos processos cognitivos humanos. Para Vygotsky (1991), então, a aprendizagem é fundamental para o próprio desenvolvimento cognitivo. Ele criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mostrando que a interação social tem um papel fundamental para o próprio desenvolvimento cognitivo. Esse conceito teve um profundo impacto na educação e apresenta semelhanças com o conceito

de conflito de Piaget, na medida que, para Piaget, o conflito provoca desequilibrações, levando as estruturas a uma reequilibração, ou seja, ao desenvolvimento. No entanto, o conceito de ZDP tem fundamento no pressuposto de que na interação com outras pessoas, determinados conhecimentos e habilidades são mobilizados e postos em ação no próprio processo de interação e, aos poucos, o indivíduo vai se apropriando e internalizando-os, de modo que as aprendizagens ocorreriam primeiramente intersubjetivamente e, depois, intrapsiquicamente.

Na abordagem vygotskyana (1991), o que hoje representa o desenvolvimento potencial do sujeito através da interação com o outro (que provoca conflito cognitivo), amanhã equivaleria ao desenvolvimento real deste mesmo sujeito, possibilitando que os conhecimentos e as habilidades sejam mobilizados por ele individualmente, sozinho, com autonomia. A noção de ZDP, portanto, destaca mais a importância da ajuda do outro na construção do conhecimento, enquanto o conceito de conflito é mais relacionado ao desenvolvimento de estruturas individuais do sujeito.

Enfim, essa discussão posta revela o eixo central deste artigo, qual seja o de que, conforme proposto por Vygotsky, tanto as funções cognitivas superiores, como atenção, memória, abstração, quanto as aprendizagens conceituais ocorrem pela mediação da linguagem, que carrega em si a cultura e que ocorre na interação com o outro.

A noção de mediação, portanto, é central no nosso trabalho, pois, como afirmado por Roth (2007), é imprescindível nas abordagens dialéticas para a compreensão da consciência, do pensamento. Traduz a ideia de que não há relação direta entre objetos complexos de aprendizagem e os processos cognitivos superiores, havendo sempre um elemento mediador, que é a linguagem. Para Vygotsky, “o pensamento não é só externamente mediado por signos, mas também mediado internamente por significados” (VYGOTSKY, 2009, p. 479).

Em suma, adotamos neste trabalho o conceito de mediação em uma perspectiva vygotskyana, pois consideramos que a linguagem tem papel fundamental nas interações sociais, na escola e fora dela, medeia as relações entre sujeitos nas situações de apropriação de conhecimentos e os processos cognitivos individuais, tornando-os sempre processos sociais. Assim, ao falarmos sobre mediação docente, referimo-nos às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações dela decorrentes, para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes.

### **3 | MEDIAÇÃO DOCENTE E HETEROGENEIDADE**

Ao tratarmos sobre heterogeneidade e educação, é difícil centrar o debate em fenômenos estritos das ações docentes em sala de aula, pois são muitos os fatores que interferem no processo educativo. Comumente, os fatores socioeconômicos têm sido

apontados como centrais para explicar as grandes desigualdades quanto ao desempenho escolar. É recorrente o discurso de que os estudantes que provêm de famílias com baixo poder aquisitivo têm desempenho escolar mais baixo que aqueles que provêm de famílias com melhores condições socioeconômicas. No bojo dessa questão, há discursos que consideram que a escola teria o papel de minimizar tais diferenças, na defesa da equidade na educação, a partir do pressuposto de que, em boas condições escolares, os estudantes de famílias de baixo poder aquisitivo teriam aprendizagens similares. Nem sempre tal reflexão é acompanhada da reflexão crítica acerca das grandes desigualdades sociais, que promovem grandes diferenças de oportunidades.

Gamarnikow (2013), ao tratar desse tema, problematiza impasses quanto aos papéis sociais da escola. Reconhece as limitações da escola enquanto agência para promoção de mobilidade social, empregabilidade e justiça social em um sistema excludente, trazendo ao debate o princípio de que o conceito de justiça social é amplo e influenciado pelo contexto social e condições históricas da localidade da qual emerge. Apesar do reconhecimento das limitações, ainda assim defende que a escola pode ser o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos. Problemaliza tal pressuposto assumindo que tal direção pode não ser perfeita como currículo, mas as metas e valores dos quais está imbuído são diametralmente opostos àqueles presentes nas soluções impostas pelo turbocapitalismo global neoliberal. Assim, frente às desigualdades sociais, a autora defende a escola como instituição que pode contribuir para a formação humana, em defesa de justiça social. Na discussão, reflete sobre duas dimensões da justiça social:

Nacy Fraser argumenta que a justiça tem duas dimensões: justiça distributiva, aquela que lida com exploração, marginalização e privação no campo econômico; e justiça cultural, que se preocupa com a dominação, o não reconhecimento e o desrespeito culturais. Iris Young, cujo trabalho enfoca a democracia e a participação como elementos-chave para a justiça, fala de cinco “faces da opressão”: exploração, marginalização, desempoderamento, imperialismo cultural e violência (GAMARNIKOW, 2013, p. 191).

Ao concordarmos com a autora acerca das diferentes formas de opressão, concebemos que na escola podemos mediar as aprendizagens dos estudantes de modo que eles possam desenvolver identidades sociais e valorizar identidades historicamente excluídas e oprimidas. Assim, podemos agir favorecendo o empoderamento daqueles que na sociedade sofrem a opressão do desempoderamento, assim como a valorização e legitimação da cultura, dos saberes historicamente negados e a tomada de consciência das diferentes formas de violência presentes na sociedade, incluindo as da escola, quando nega a legitimidade de identidades sociais, expressões culturais, saberes e modos de vivência. Bentes e Hayashi (2016), por exemplo, expõem os diferentes tipos de violência exercidos sobre pessoas com deficiência.

Investigando os conceitos de normalidade, diversidade e alteridade ao longo da história do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Bentes e Hayashi (2016) relatam que, de sua fundação até o início do século XXI, foram identificadas várias mudanças, nos âmbitos conceituais e na prática de professores. As mudanças mais marcantes referem-se ao ensino da língua. Em alguns momentos, a educação tinha uma função terapêutica, e o professor era responsável por “curar o surdo”, ensinando-lhe a língua através da repetição. Houve um período em que a língua de sinais foi proibida. Os alunos eram obrigados a aprender apenas a língua oral, numa perspectiva de pedagogia emendativa, que defendia que os alunos surdos poderiam se “curar” através do ensino da língua. Essas duas formas de violência contra os modos de ser e de viver das pessoas surdas, em lugar de demarcar os direitos a estarem e agirem na sociedade e na escola, buscavam uma homogeneização que provocava um afastamento e desvalorização das pessoas com deficiência. Só na década de 1960, segundo a autora, houve o reconhecimento da comunicação total. Além do oralismo, a língua de sinais também passa a ser aceita como forma de comunicação, permitindo que alguns alunos tenham acesso a duas línguas. Nesse momento, os sinais falados pelos surdos começam a ter estatuto de língua. Na escola, então, foi iniciada a 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.

Desse modo, não consideramos apenas os efeitos das desigualdades socioeconômicas, mas também dos diferentes tipos de exclusão da sociedade: étnica, gênero, orientação sexual, religiosa, regional, das pessoas com deficiência, dentre outras. Dias (2012), por exemplo, tematiza aspectos relativos às identidades étnicas, ao relatar uma pesquisa em que buscou compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial. Na pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras e monitoras da educação infantil e gestores. Foram coletados diversos documentos sobre os cursos.

Os dados produzidos por Dias (2012) revelaram que as professoras participantes da pesquisa consideraram quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento de práticas escolares sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil:

1. O educador tem de ter coragem para trabalhar esse tema.
2. O lúdico é importante no contexto das práticas com a diversidade étnico-racial.
3. A ideia de diferença deve ser construída com a criança como algo positivo.
4. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela.

Nesse sentido, a ação docente requer mediações que colaborem para que as crianças se apropriem de conhecimentos e que, por meio da linguagem, se apropriem de valores, desenvolvam identidades sociais e se sintam empoderadas para agir socialmente. Assim, a autora ressalta que para as professoras cursistas

[...] a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança previsto na LDB articula-se com a construção de uma identidade positiva que não poderá ser de fato contemplada em sua integridade se as instituições de educação infantil ignorarem a dimensão étnico-racial (DIAS, 2012, p. 668).

**Dialogando com Vygotsky (1991), consideramos que a criança constrói tais identidades pela mediação da linguagem, o que condiz com o que é defendido pela autora:**

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem (DIAS, 2012, p. 669).

Mobilizamos, portanto, para pensar no papel da escola, o conceito de mediação de Vygotsky tanto em relação à mediação da linguagem para o desenvolvimento humano, quanto da mediação do outro (pela interação) para a apropriação do que intersubjetivamente é vivenciado. No entanto, esclarecemos que a linguagem, na nossa concepção, extrapola as modalidades verbais, constituindo-se por meio de gestos, imagens, sons, palavras. Assim, na escola, é preciso vivenciar um conjunto de estratégias de mediação que colaborem para a construção das identidades sociais, valorização das diferenças e garantia dos direitos de aprendizagem a todos. Para isso, ações diversas precisam ser desenvolvidas.

Gamarnikow (2013), ao tratar do que é preciso ser vivenciado na escola, aborda os direitos das crianças segundo o artigo 29 da Convenção sobre Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU), defendendo-os como metas e valores da educação.

A educação da criança deve ser direcionada para:

- a) O desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das habilidades mentais e físicas da criança ao seu potencial máximo;
- b) O desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e às liberdades fundamentais, e para os princípios resguardados na Carta da ONU;
- c) O desenvolvimento do respeito pelos pais da criança, sua identidade cultural, linguagem e valores, pelos valores nacionais do país em que a criança vive, ou do país do qual ela vem, e por civilizações diferentes da sua própria;
- d) O preparo da criança para a vida responsável em uma sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos, e

amizade entre os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;

e) O desenvolvimento do respeito ao meio ambiente (GAMARNIKOW, 2013, p. 196).

Se tivermos como norte tais metas, as ações dos docentes em sala de aula precisarão incluir, além de um trabalho voltado para garantir as aprendizagens curriculares básicas, as reflexões sobre temas sociais que impactam suas vidas. Nos dois casos, a grande heterogeneidade em sala de aula quanto às identidades sociais e oportunidades de vida e de escolarização requer diferentes modos de mediação no processo pedagógico, considerando-se, sobretudo, que além dos efeitos do que se faz no interior da escola, há fatores externos que colaboram ou dificultam a garantia dos direitos acima referidos.

No estudo realizado por Almeida (2017), por exemplo, evidencia-se forte efeito de fatores extraescolares sobre os desempenhos dos estudantes, sobretudo os relativos às condições financeiras. No entanto, este mesmo estudo identifica experiências vividas na família ou no entorno social que são potencializadoras ou inibidoras do trabalho escolar. Embora tais experiências tenham relação direta com o fator socioeconômico, há aspectos que extrapolam a simples equação entre poder aquisitivo e escolaridade.

O estudo de Almeida (2017) objetivou problematizar a questão do desempenho escolar (em leitura) e dos aspectos que o influenciam, vendo o efeito do trabalho escolar nos anos iniciais e sua relação com o extraescolar. Foi realizado em Campinas SP, em quatro escolas, duas que apresentavam um mesmo desempenho (Alto Desempenho), mas em zonas de vulnerabilidade social diferentes; duas com desempenho distintos, mas numa mesma zona de vulnerabilidade absoluta. A pesquisa foi qualitativa, na qual foram realizados dezoito meses de observação, 150 entrevistas semiestruturadas, quatro grupos focais e análise de dois bancos de dados do Projeto Geres. Segundo a autora,

A pesquisa revela que sob a *proxy* nível socioeconômico há diferenças tanto de âmbito material quanto simbólico que condicionam o resultado escolar, como a posse de bens, frequência a cursos e atividades educativas extraescolares de diversas naturezas, modelo de socialização, possibilidade de acompanhamento das atividades escolares das crianças por parte dos adultos, perspectivas voltadas à escolarização e papel desta no futuro dos filhos, exercício de escolha e participação na escola, entre outros (ALMEIDA, 2017, p. 380).

No bojo dos tipos de heterogeneidade citados, são feitas referências às atividades educativas extraescolares, modelos de socialização, acompanhamento de atividades escolares por adultos, o que implica na existência de diferentes tipos de mediadores atuando sobre os processos de aprendizagem dos estudantes. Embora o estudo não trate especificamente do papel da mediação no processo de aprendizagem, há indícios de que os modos como diferentes atores participam da vida escolar das crianças exercem efeitos sobre seus desempenhos. Desse modo, atentamos que há cruzamento entre o acesso a

bens e serviços e as ações de apoio de adultos sobre a vivência escolar.

Neste artigo, o foco da discussão é o papel da mediação do professor na aprendizagem e atendimento equitativo das crianças, sem que sejam desconsiderados os efeitos das heterogeneidades sociais, tal como os fatores socioeconômicos citados por Almeida (2017).

A escolha por tal temática resulta da opção teórica anteriormente exposta, considerando que, como já foi dito, tanto as funções cognitivas superiores (atenção, memória, abstração...) quanto as aprendizagens conceituais ocorrem pela mediação da linguagem, resultante da interação com o outro, ou seja, dois tipos de mediação são aqui referenciados: a mediação da linguagem e a mediação dos que possibilitam a mediação da linguagem. Desse modo, retomamos que ao falarmos sobre mediação docente, referimo-nos às contribuições do professor, por meio da linguagem e ações dela decorrentes, para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes. Por outro lado, a escolha também foi decorrente da constatação de que a mediação docente pode favorecer que estudantes em diferentes condições sociais e com diferentes níveis de conhecimento possam ter seus direitos de aprendizagem atendidos.

A mediação docente tanto pode exercer efeitos sobre os modos de aprender, sobre o desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem, quanto, como é discutido por Bertoldo (2016), sobre a disposição para a aprendizagem, como é evidenciado no estudo em que o pesquisador realizou observações de aulas no Ensino Médio, de uma professora de Língua Portuguesa e um docente de Inglês, em um centro Socioeducativo no interior de Minas Gerais.

O artigo problematiza a relação com o saber, tomando como referência a proposição de aula como acontecimento, concebida como ponto de encontro entre “uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p. 17 *apud* BERTOLDO, 2016, p. 523). Ou seja, “aquilo que se enuncia, que se constitui pela via de uma memória, seja confrontado a uma atualidade, possibilitando a produção de sentido” (BERTOLDO, 2016, p. 523). Nesses termos, defende que “se o professor faz comparecer na sala de aula, pela via da memória, saberes advindos do legado da cultura, colocando-os em confronto com a realidade vivida por seus alunos, (re)atualizando-os, pode ser atribuído o caráter de acontecimento à aula” (BERTOLDO, 2016, p. 523). Continua a discussão salientando que essa construção não é tarefa apenas do professor, ela ocorre na relação entre o professor, o aluno e o material didático.

Nesse sentido, o professor teria a função de mediar as aprendizagens, atuando como elo entre a realidade vivida pelos estudantes e os diferentes saberes. Para tanto, aborda os conceitos de “mobilização” (CHARLOT, 2005 *apud* BERTOLDO, 2016), com ênfase na questão do engajamento dos estudantes na aprendizagem, levantando questões como: “O que levaria um aluno a mobilizar-se ou não?”; “De onde e como vem o desejo de

saber, o desejo de tal e tal saber?"; "De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?". O autor ressalta que "muitos alunos têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual" (CHARLOT, 2005, p. 54 *apud* BERTOLDO, 2016, p. 521).

Bertoldo (2016) parte do conceito de discurso de Lacan (1992 *apud* BERTOLDO, 2016), sobretudo o de laço social, "uma vez que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente" (BERTOLDO, 2016, p. 524). Partindo desse pressuposto, foram analisados seis excertos das aulas, três de cada disciplina. Os resultados expostos produziram dados acerca dos modos como as professoras conduziram as aulas, indicando que a professora de Língua Portuguesa pouco mobilizou os estudantes. Nas aulas, os estudantes copiavam e conversavam sobre outros assuntos que não os expostos no quadro. A docente não conseguia trazer a atenção dos estudantes para o assunto da matéria. O autor concluiu que

[...] o modo de produção de um laço da professora com esse saber específico não é suficientemente forte para que haja a possibilidade de produzir efeitos de sentidos compartilhados entre ela e os alunos, que possibilitassem o engajamento intelectual e, portanto, a mobilização dos alunos na sala de aula (BERTOLDO, 2016, p. 535).

Desse modo, consideramos que as estratégias de mediação da professora não favoreciam o engajamento dos estudantes na aprendizagem escolar.

Em relação ao professor de Língua Inglesa, as observações evidenciaram, segundo o autor, que o professor conseguia prender mais a atenção dos estudantes no conteúdo explorado na aula. Em decorrência disso, o autor acrescenta que:

Durante o período de coleta do *corpus*, constatei que essa mobilização decorre do fato de o professor buscar aproximar-se da realidade dos alunos, por meio de temas que lhes são motivadores, também pela utilização de recursos tecnológicos que permitem a exploração de atividades de áudio e vídeo (BERTOLDO, 2016, p. 537).

Apesar desse destaque positivo, também há conclusões que indicam que o docente nem sempre favorecia a reflexão dos estudantes acerca dos conteúdos. Tendia a oferecer respostas aos estudantes acerca das atividades propostas e que o engajamento não era efetivo no decorrer das aulas. Por isso, o autor conclui que,

As análises indicam que as aulas não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. Em ambas as aulas, a experiência vivida foi a de estar diante de uma tarefa escolar que deveria ser feita sem, no entanto, ter havido explicações ou mesmo contextualizações sobre sua importância e pertinência (BERTOLDO, 2016, p. 543).



Nosso diálogo com o estudo exposto reveste-se de especial importância por considerarmos que os resultados conduzem a uma constatação de dificuldades de muitos docentes estabelecerem interações favorecedoras de aprendizagens e de busca pelo conhecimento, por não ser consolidado “um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524). Conseqüentemente, muitas vezes não são desenvolvidas estratégias que considerem as especificidades de saberes, interesses, estilos de vida dos estudantes em suas heterogeneidades.

É nessa perspectiva que buscamos entender as estratégias de mediação adotadas por professores para lidar com as heterogeneidades múltiplas em sala de aula, garantindo equidade e ensino voltado para um currículo inclusivo.

## **4 | METODOLOGIA**

Este estudo é parte de pesquisa ampla, que trata sobre heterogeneidade e alfabetização. Nela, várias dimensões do tema heterogeneidade são abordadas com foco no processo de alfabetização. Foram realizadas investigações por meio de pesquisa bibliográfica, com foco em teses de doutorado; dissertações de mestrado; artigos de periódicos; pesquisa documental, com foco em propostas curriculares e livros didáticos; e pesquisa de campo, com foco em entrevistas e observações de aulas. Este artigo trata mais especificamente dos dados acerca da mediação docente no tratamento com a heterogeneidade em sala de aula.

A escolha das escolas e das professoras foi realizada a partir da indicação por pessoas que ocupavam a função de técnicas pedagógicas da Secretaria de Educação e da disponibilidade das docentes indicadas para participar da pesquisa. As três docentes selecionadas lecionavam no 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, conforme descrição no quadro a seguir.

Abreviatura	Município	Formação	Tempo de Ensino	Característica da escola	Quantidade de estudantes	Quantidade de aulas observadas
P1	Jaboatão dos Guararapes	Licenciatura em Pedagogia	8 anos	Situada na Região Metropolitana. Composta por três prédios: sede e anexos 1 e 2.	20	10
P2	Jaboatão dos Guararapes	Magistério, Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia	16 anos	Situada na Região Metropolitana do Recife. Funciona em um único prédio	25	09
P3	Lagoa dos Gatos	Graduação em Pedagogia	33 anos	Situada no Agreste Central de Pernambuco	30	08

Quadro1: Caracterização do campo de estudo

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Para alcançar os objetivos, foi adotada uma abordagem qualitativa, que busca entender os fenômenos levando em consideração os sujeitos da pesquisa, suas falas e os dados coletados em campo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e observações de aulas. Foi adotada a observação estruturada, que permite ao observador chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, organizando as informações em categorias de análise.

As aulas foram observadas, gravadas e transcritas. Também foram analisadas informações registradas em cadernos de campo e em outros documentos, como registro do quadro da docente, fotografia de cadernos, livros, e todos os materiais utilizados nos dias de observação de aula.

Para a análise dos dados utilizamos análise de conteúdo de Bardin (1977) nas seguintes etapas:

1. Transcrição de todas as gravações de aulas e elaboração dos relatórios de todas as aulas, contendo as anotações do caderno de campo e as transcrições das aulas.
2. Pré-análise: Leitura flutuante dos relatórios de aula para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentaram a interpretação. Nesta fase foram lidos dois relatórios.
3. Exploração do material: fase de leitura dos relatórios e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações. Nesta fase, foram construídas novas categorias e outras foram modificadas. A cada modificação, os relatórios já lidos foram lidos novamente.

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

## 5 | RESULTADOS

Como dito anteriormente, foram realizadas 27 observações de aula em três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (10 aulas na turma P1, 09 na turma P2 e 08 na turma P3). O foco da análise neste artigo é nas estratégias de mediação adotadas pelas professoras para lidar com a heterogeneidade em sala de aula. As categorias utilizadas para as análises foram construídas em diferentes fases de uma pesquisa ampla sobre heterogeneidade e alfabetização, que, como foi informado anteriormente, consistiu em análise de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos e relatórios de aulas observadas em turmas dos anos 1 a 3 do Ensino Fundamental.

Dentre as diferentes estratégias para lidar com a heterogeneidade encontradas nas teses, dissertações, assim como nos documentos curriculares e livros didáticos, destacaram-se as que dizem respeito aos diversos agrupamentos dos estudantes em sala de aula, à diversidade nas atividades em sala de aula e aos modos de mediação durante as atividades. É nesta última categoria que reside o tema deste artigo. A partir de todas as análises citadas, foram evidenciados quatro tipos de estratégias de mediação voltados para a necessidade de contemplar a heterogeneidade em sala de aula, tal como listadas na Tabela a seguir.

	Tipo de estratégia	P1 Ano 3	P2 Ano 3	P3 Ano 3
1	Fazer atendimento individualizado	22	1	6
2	Estimular a interação colaborativa entre as crianças	1	2	3
3	Promover a autoestima e a valorização das identidades sociais	5	--	1
4	Fazer atendimento específico aos grupos	--	2	--

Tabela 1: Tipos de estratégias de mediação por turma

Fonte: elaborada pelas autoras (2022).

### 5.1 Atendimento individualizado

O atendimento individualizado foi a estratégia de mediação mais utilizada pelas docentes para lidar com os diferentes níveis de conhecimento das crianças. Foi identificado

nas aulas observadas nas três turmas acompanhadas, embora tenha sido muito mais recorrente na turma 1. O exemplo a seguir ilustra o tipo de situação em que há atendimento individualizado às crianças.

Em uma das aulas realizada por P1, o foco era na reflexão sobre o significado de palavras, a partir da consulta ao dicionário. Enquanto a maior parte dos estudantes realizava essa atividade, foi proposto a quatro crianças, individualmente, que realizassem uma tarefa de encontrar, entre várias imagens, aquelas cujos nomes começavam com a letra F. Durante a atividade, a professora circulava pela pequena sala para ajudar tanto os estudantes que estavam buscando palavras no dicionário, quanto os estudantes que estavam encontrando figuras, numerando e escrevendo os nomes dessas. Destacamos abaixo um trecho do atendimento individualizado feito pela docente para orientar uma estudante.

<p>Para Beatriz  P1: Bora aqui, que letra é essa?  Es: F  P1: F, isso. Tudo que começa com a letra F, você circula e depois vai escrever aqui. Circulou esse, coloca logo no nome, coloca aqui, número 1. Quando você circular você coloca o número, primeiro, segundo, terceiro.  Orienta outros estudantes.  Volta pra Beatriz  P1: Bia, você colocou o que aí? (mostrou a imagem de uma faca).  Es: F-A  P1: Como é FA? Você colocou o que aí?  Es: FA.  P1: CA. Como é CA?  Es: CA [fala e pensa]</p>	<p>P1: E como é? Qual desenho começa com a sílaba CA?  Es: Nenhum  P1: Nenhum? Tem certeza? Bora...  Es: Casa?  P1: Casa, começa com a letra C, então FA CA. CA, presta atenção. Bia! Isso CA, porque seu C tá parecendo um A. [a estudante escreveu quando percebeu que era o Ca da palavra casa].  Orienta outros estudantes.  Volta para Beatriz  Es: Tia, tá certo fada?  P1: Fada? Certo. Bora agora...  Es: Tia, o que é isso aqui?  P1: Isso aqui? Isso é uma fivela, fivela. Aí você coloca o número três, circula, coloca aí, FI.</p>
---	--

Como vemos no trecho focalizado, a docente circula pela sala de forma a poder interagir com os estudantes e mediar o momento de aprendizagem a partir da necessidade de cada um. O atendimento individualizado a Beatriz contribuiu de diferentes maneiras para a realização da atividade. Por um lado, orientava a criança quanto ao que fazer na atividade proposta; por outro lado, ajudava a menina a monitorar suas ações durante a atividade; por fim, ajudava-a a mobilizar conhecimentos sobre as letras e suas correspondências com a pauta sonora. Uma das estratégias, por exemplo, foi alertar a criança que um pedaço da palavra que ela estava escrevendo – FACA – era o mesmo que iniciava outra palavra que ela conhecia – CASA.

A estudante em questão conseguia identificar várias sílabas e na escrita omitia letras, caracterizando-se, segundo as categorias da psicogênese da escrita formuladas por Ferreiro e Teberosky (1999), no nível silábico-alfabético de escrita. Ela identificou o som

inicial da figura 'casa' como sendo o mesmo som final da figura 'faca', contudo, no momento da escrita, omitiu a consoante 'c' e a professora, de forma bem humorada, chama a atenção para a omissão e a estudante faz o acréscimo.

Esse tipo de mediação favorecia a reflexão pela criança, que mobilizava conhecimentos e articulava informações durante a atividade de escrita. Desse modo, havia laços estabelecidos que possibilitavam que as intervenções da professora produzissem “efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524) e, conseqüentemente, favorecimento da aprendizagem.

Nas aulas de P2, também evidenciamos atendimento específico aos alunos. Durante a realização de uma atividade na aula 5, a docente ia explicando os conteúdos no quadro e passava entre as bancas dos alunos para ver como estavam realizando a atividade, quando então se deparou com a dúvida da aluna.

<p>“Uma criança teve dúvida e ela a explicou: P2: Bora pensar quantos pedacinhos tem atravessa? (bateu quatro palmas) Quantos pedacinhos? Criança: Quatro. P2: E esse primeiro pedacinho - “A” - é formado por que letra? Criança: A.</p>	<p>P2: olha aí a sílaba só com uma letra. Vai ter S aí? Tem S junto do A? Criança: Não. P2: No primeiro pedacinho? Criança: Não. P2: Quando eu digo o segundo pedacinho: A – TRA. Quem vai fazer esse som do tra?”</p>
---	--

No extrato destacado acima é possível observar que, mesmo com a docente explicando coletivamente, a criança continuou com dúvidas. A mediação da docente naquele momento ajudou a criança a pensar sobre a escrita da palavra e criar uma estratégia para resolver a atividade proposta. Ela explicitou que seria importante segmentar a palavra e depois pensar sobre cada segmento sonoro da palavra. Ela também mostrou, através da análise dos segmentos sonoros, que a primeira sílaba da palavra era formada por apenas uma letra. Vale ressaltar que a criança que estava participando da atividade, e em outros momento não teve dúvida, havia ficado confusa naquele momento e só conseguiu separar a sílaba depois da ajuda da professora.

O atendimento individualizado, realizado naquele momento pela docente, possibilitou não só a realização da atividade pela criança, como também a reflexão acerca das relações entre partes gráficas e partes sonoras das palavras.

A aula 6 da professora 3 também ilustra tal tipo de estratégia – Atendimento individualizado – para lidar com a heterogeneidade da turma. Na aula ocorreu a continuidade da produção de texto iniciada no dia anterior. O tema era Natal, devido à proximidade dessa festividade. A docente novamente dividiu os estudantes em grupos de 5, orientou-os a fazerem a atividade com zelo e informou que, quando necessário, poderiam ajudar uns aos

outros. A cooperação entre os integrantes dos grupos foi mais evidente, talvez pelo fato de que, nesse dia, a maioria das crianças tenham iniciado a escrita das histórias. Decorrido um intervalo de tempo, chamou em sua mesa uma criança de cada vez para corrigir e dar algumas orientações sobre o andamento do livro. Ela tanto ajudava os estudantes a refletir sobre o registro escrito, colaborando para que atendessem aos princípios do Sistema de Escrita Alfabética e norma ortográfica, quanto sobre a geração de conteúdo. Segundo a professora, no final da aula ela levaria todos os livros para casa para fazer as correções necessárias. A docente relatou que as correções seriam feitas sublinhando de lápis as palavras com erros ortográficos e, na aula seguinte, devolveria para as crianças e faria a correção coletiva no quadro.

<p>(A professora chamou uma criança à sua banca)  P3: DE...  (Todos falam ao mesmo tempo; inaudível).  P3: LA. A sílaba LA.  (Todos falam ao mesmo tempo; inaudível).  Criança – Um L?  P3: E um A. Você fez o quê? Isso aqui é o quê que você fez?</p>	<p>Criança – Uma árvore.  P3: Por que você fez essa árvore?  Criança – Por causa do Natal.  P3: Porque é Natal.  P3: Você vai dar continuidade... tudo o que você acha do Natal... Ai você vai usando a sua imaginação, a sua criatividade e vai produzindo o seu livrinho. Quando você precisar do suporte, aí eu vou lhe ajudar na escrita. Você vai fazer a ilustração e eu vou ajudar na escrita.  Daniel, terminou?</p>
---	--

No caso descrito no extrato anterior, a professora sugeriu que a criança iniciasse a sua tarefa pela ilustração do texto, indicando que no momento da escrita poderia ajudar. A estudante, que tinha hipótese silábica de escrita, iria pensar sobre o que ela gosta do Natal, o que ela faz nessa época do ano, com o que brincar, o que acontece e quais os símbolos. Então, iria fazer algumas ilustrações e, em seguida, com o auxílio da docente, desenvolveria a história do seu livro.

O exemplo anterior e os demais discutidos neste tópico ilustram situações em que as crianças se dedicam a isoladamente resolver problemas que demandam conhecimentos ainda não consolidados. Sem dúvidas, tal tipo de situação é importante para que os estudantes possam mobilizar saberes e articulá-los, assim como para que aprendam a coordenar suas ações mentais. No entanto, como proposto na abordagem vygotskiana (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2009), a mediação de pessoas mais experientes é necessária para que haja apropriação do que intersubjetivamente é vivenciado. Ao interagir com as crianças, as docentes favorecem que elas vivenciem processos em que as funções psíquicas superiores, tais como a atenção voluntária e a memória abstrata, sejam ativadas intersubjetivamente e possam, assim, ser internalizadas. Também favorecem que conceitos necessários à resolução dos problemas sejam mobilizados por meio da problematização.

Em suma, a mediação individualizada é extremamente importante para as crianças, tanto para as que ainda não têm autonomia para escrever as palavras ou textos sozinhas, quanto para as que já têm tal domínio, mas estão em processo de aprendizagem de habilidades de produção de textos, sobretudo quanto às complexas ações de gerar conteúdo textual, enunciar, decidir a progressão textual, organizar parágrafos e períodos. Os exemplos dados ilustram a potencialidade dessa forma de mediação. No entanto, apenas nas observações da professora 1 tal tipo de estratégia foi recorrente (ocorreu em 22 situações). A professora 2 só realizou tal tipo de acompanhamento uma vez, considerando-se as observações realizadas.

## 5.2 Estímulo à interação colaborativa entre as crianças

A estratégia de mediação do tipo estímulo às interações colaborativas entre as crianças também foi encontrada nas três turmas, mas em menor proporção, embora esta seja um tipo de estratégia particularmente importante. Um dos argumentos para a realização de situações que favorecem interações colaborativas é que elas contribuem para a formação humana das crianças, desenvolvimento de atitudes de solidariedade, companheirismo, colaboração. Também auxiliam a melhorar a qualidade das interações em sala de aula, criação de vínculos entre as crianças, possibilitando situações mais seguras de aprendizagem. Em outra dimensão do debate, também podemos afirmar que a interação entre as crianças colabora para que aquelas com um nível de conhecimento mais elaborado em relação a determinado conceito colaborem para que outras, em processo mais inicial de apropriação do conceito, possam construir os saberes, tal como proposto por Vygotsky (1991), ao discutir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. Mas também podemos apontar outras justificativas para a importância desse tipo de estratégia, tal como discutido por Lordelo:

O parceiro de idade estimula a socialização do conhecimento porque o domínio da consciência sobre os mecanismos que operam na cooperação interpessoal é também estimulado. Assim, a qualidade da relação entre crianças afetaria a dimensão atual e a duração do egocentrismo (LORDELO, 1998, p. 35).

A interação colaborativa entre os estudantes pode ocorrer de diversas formas. Em duplas ou grupos, quando o professor elenca uma atividade que deve ser feita de forma conjunta ou cada estudante com a sua atividade, mas com a possibilidade de conversarem para chegarem a uma resolução que os dois achem correta. Também pode ocorrer em grande grupo, quando o docente estimula os estudantes a verbalizarem suas ideias para o grupo classe, favorecendo que os estudantes tenham acesso a diversas ideias de resolução e possam refletir e ponderar a que acham mais adequada ou descartá-las e usar sua própria ideia. Ou, ainda, em situações cotidianas, mesmo individuais, em que as crianças podem auxiliar colegas durante as atividades de modo mais espontâneo e com

reconhecimento e valorização pela professora.

No extrato que será exposto a seguir, observado na turma P1, vários estudantes expuseram ideias de como dar continuidade ao texto. Tratava-se de uma história em quadrinhos em que os personagens, uma menina e um menino, interagem sobre um livro que o menino estava lendo. A imagem era composta por quatro quadros, sendo dois menores e dois maiores com tamanho equivalente ao de dois menores. No primeiro e no último quadrinho existia uma ambientação ao ar-livre, nos demais quadros, apenas os personagens. Nesses mesmos dois quadros, havia falas que serviam de mote para que os estudantes desenvolvessem a história.

<p>P1: Veja mesmo, aqui vai ser uma... Es: História P1: Então, a história começou como? Es: Oi Marcos, o que você está lendo? P1: Oi Marcos, o que você está lendo? Es: Um livro muito interessante! P1: Aí, o final vocês vão terminar. Es: Um livro... P1: Vocês é que sabem...</p> <p>Após algumas orientações individuais, a professora volta ao grande grupo, pois um estudante apresentou dúvidas sobre como continuar a história.</p> <p>P1: Aqui, minha gente, aqui, quem é que está conversando? Es: Um menino e uma menina. P1: Um menino e uma menina. Eles estão... como é o nome do menino? Es: Marcos. P1: Marcos, então, vocês podem dar o nome à menina. Es: Maria! P1: o nome que vocês quiserem. Quando a menina chegou, Marcos tava onde? Es: Lendo um livro. P1: Lendo um livro. Então: "Oi Marcos o que você está lendo". Es: Um livro sobre as cores. Es 2: Um livro sobre obras de arte.</p>	<p>P1: Aí depois a menina faz outra pergunta a... e ele responde. Depois vocês vão continuar como se vocês tivessem conversando com o coleguinha, o coleguinha tava com o livro e você pergunta: Que livro é esse? O livro fala sobre o quê? Es: Treinamento. Es 2: Capoeira. Es 3: Amor, carinho . Es 4: Obediência. Es 5: Várias coisas. Es: Treinamento ninja.</p> <p>P1: Aí, quando Marcos falou sobre o livro, ela achou interessante? Es: Sim!! Não!! [voz de coro] P1: Achou, porque ela disse: Quando terminar de ler, você me empresta. Pronto, é isso que vocês vão fazer. Es 2: Tô ligado, tia! P1: Cuidado pra não levar choque!</p> <p>A professora faz orientações individuais para ajudar os estudantes a criarem a história, na escrita de palavras [ex. nha, bola, ajuda].</p> <p>A professora chama quem foi terminando para ler sua história na frente para a turma. A professora dizia o nome do estudante. Depois pedia palmas após cada apresentação</p>
---	--

No extrato, é possível verificar que a docente chamou a atenção dos estudantes para pistas presentes no material fornecido e estimulou-os a gerarem conteúdos para encadear e finalizar o texto, visto a existência de falas prévias no primeiro e no penúltimo balões, do total de oito balões. Nesse momento, percebemos a atenção dos estudantes para as falas dos colegas, a contraposição de ideias e a vontade de contribuir para a atividade em questão. A situação é favorecedora de atitudes colaborativas, na medida em que a professora valoriza cada contribuição e as crianças participam trocando informações,



impressões, em um clima de partilha.

Nas aulas de P2 também encontramos o incentivo à colaboração entre os alunos. A estratégia da docente consistiu em agrupar os alunos para a realização das atividades.

<p>P2: [...] Tu quer ajudar teu colega? [...] Tem qual palavrinha aí? C: Massas. P2: Tu também concordas Alexandre? Tem qual palavra aí? [...] Tu quer ajudar teu colega? Tem o que ele está dizendo? Tem qual palavrinha aí? C: Massas. Alexandre: Masas!</p>	<p>P2: [...] E por acaso ele colocou Z para ter esse som? Crianças: Não! P2: Um S! Em qual situação esse S tem o som de Z? Pensem! C: Porque tá junto de duas vogais! P2: ahh, agora! Tu esqueceu homem? Se eu vou colocar a palavra massa eu quero esse som /sa/ e eu tô vendo que são duas vogais, eu tenho que lembrar da regrinha, se eu deixar o S sozinho, que som vai ficar? Z. Então eu tenho que colocar quantos S? Alunos: dois!</p>
--	--

A professora propôs uma atividade no quadro para os alunos escreverem algumas palavras. Uma das crianças não escreveu corretamente e a docente o interrogou sobre a escrita. Como a criança não lembrou da regra de que, na leitura, o S entre vogais nota o fonema /z/, a professora perguntou se outra criança gostaria de ajudar. O aluno prontamente auxiliou o colega a descobrir a palavra que estava escrita no quadro, explicitando a regra. A professora, apesar de não ter completado a informação para a turma de que essa regra valia para a leitura das palavras, mas que, na escrita de algumas outras palavras, o som de /z/ entre vogais também poderia ser notado pela letra Z, favoreceu a colaboração entre eles para que chegassem à resposta correta naquela atividade.

Outro exemplo que evidencia estratégia de favorecimento de atitudes colaborativas está descrito a seguir a partir de um extrato de aula de P3. A professora iniciou a aula dividindo a turma em cinco grupos, formados por cinco alunos, cada, para a realização de uma atividade de produção de texto: confecção de um livro de história, com tema livre. Os grupos foram criados pelas próprias crianças com o objetivo de uma auxiliar a outra, embora a proposta fosse de produção individual. Abaixo vemos as orientações iniciais feitas pela docente.

<p><b>P3:</b> Hoje e amanhã vamos trabalhar o... vamos começar a confeccionar o livro. Eu só vou dar suporte a vocês porque eu já passei as instruções para vocês. Eu espero que um ajude o outro. Não é pra conversar nada que não seja de interesse do trabalho que vocês vão realizar. Vocês só podem conversar o que vocês realmente vão fazer no livro de vocês. Eu pedi que vocês trouxessem o quê?</p> <p><b>A.01</b> – Material.  <b>A.02</b> – Canetinhas.  <b>Todos falam ao mesmo tempo. (Inaudível)</b></p>	<p><b>P3:</b> Tesoura, canetinhas, régua, cola...  <b>A.01</b> – Régua não falou não.  <b>P3:</b> Mas vai precisar! Né? Mas qualquer coisa eu vou...pedir pra vocês. O que que eu vou fazer... agora se ficar conversando não tem como. O primeiro livro que eu fiz com vocês... eu já entreguei o livrinho praticamente pronto, num foi? Cortei, recortei as folhinhas... montei, e vocês produziram. O que é que vai acontecer hoje? Eu vou entregar o material e são vocês que vão confeccionar. O que é que vai acontecer? Cada um do grupo é líder. Não vai ser escolhido um líder, todos são líderes. Ok? Vou começar a entregar o material e eu espero que vocês concentrem e já estão cientes do que vão fazer.</p>
---	---

No extrato é possível verificar o esforço da docente para que as crianças se ajudem. Embora a atividade fosse individual, a professora sugeriu que elas colaborassem entre si e as crianças se agruparam para isso. A criação dos grupos tinha como objetivo auxiliar na atividade ou tirar dúvidas dos integrantes. No entanto, alguns fatores impediram que a ajuda ocorresse como a docente almejava.

No grupo em que estavam Miguel e Daniel, os dois permaneceram dispersos e brincando, sem produzir o texto. Nesse grupo também estava Roseane, uma criança que ainda não tinha domínio do SEA. Talvez pelas dificuldades apresentadas pelo grupo, em relação à escrita, não foi observada colaboração nem interesse pela atividade. Em outro grupo ocorreu um desentendimento e Igor mudou de grupo devido ao mau comportamento e brigas com os meninos. Ao ficar no grupo de meninas, recebeu ajuda de uma colega e foi possível observar alguns breves momentos de interesse pela atividade. Em seguida saiu da sala. Já em outro grupo, formado só por meninos, Lucas permaneceu a maior parte do tempo sem realizar a atividade, demonstrando desinteresse. Por vários momentos se ausentou e, quando a pesquisadora pediu para ver seu livro, não deixou, embora visse que outras crianças estavam apresentando suas produções.

Ao longo da atividade, de uma maneira geral, cada criança foi realizando a confecção do livro individualmente, sem haver contribuição de outro colega. Em alguns momentos, as meninas davam sugestão quanto à decoração dos livros e os meninos conversavam enquanto desenhavam. Os grupos formados apenas por meninos conversavam e brincavam mais, que os grupos só de meninas.

É possível que a proposta não tenha dado certo por não haver nesta turma recorrência desse tipo de proposta de ajuda mútua. É possível que as crianças não tenham desenvolvido atitudes colaborativas. Em outros momentos, em outras turmas, também foram identificadas situações em que faltou atitude colaborativa entre os estudantes. Nas 27 observações, houve apenas uma situação em que a professora da turma 1 propôs a

estratégia de ajuda mútua, duas situações na turma 2 e três situações na turma 3. Tal frequência de situações em que intencionalmente sugere-se que as crianças se ajudem é baixa, se considerarmos a potencialidade delas para a construção conjunta de saberes, como discutido no início deste tópico.

Em referência aos dados relativos a esta categoria de análise, retomamos o diálogo com Bertoldo (2016), que discute as dificuldades de muitos docentes estabelecerem interações favorecedoras de aprendizagens e de busca pelo conhecimento, por não ser consolidado “um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores” (BERTOLDO, 2016, p. 524). Ampliamos tal debate para refletir acerca de dificuldades de muitos docentes para favorecer o estabelecimento de laços entre os estudantes, o que muitas vezes é decorrência dos valores de competitividade e falta de solidariedade tão presentes na sociedade, ou, em outros casos, de preconceitos que dificultam a interação entre os estudantes.

### **5.3 Promoção da autoestima e valorização das identidades sociais**

Outra estratégia importante para que todas as crianças participem das atividades é a vivência de situações que colaborem para a promoção da autoestima das crianças. As contribuições da abordagem vygotskyana (VYGOTSKY, 1991) para refletirmos sobre este tipo de estratégia são decorrentes, sobretudo, da ideia de que é por meio da linguagem que ocorre a humanização dos homens. Esse pressuposto, conforme discussão realizada por Franco e Davis (2011), fundamenta o princípio de que as relações entre as pessoas, por meio de atividades partilhadas, são responsáveis pela produção de significações. As autoras argumentam que

A teoria sócio-histórica parte da ideia de que, desde seu nascimento, o homem se encontra cercado por atribuições de valores positivos e negativos. Autoestima é, então, vista enquanto uma valoração que o sujeito faz acerca do que acredita ser, uma apreensão construída nas relações que ele mantém com o mundo físico e social. Dessa forma, a autoestima não é natural, dada ou inata ao homem: ela é algo tênue, que surge das diferentes formas pelas quais se significam as situações vividas ao longo da vida. Pode ser, assim, predominantemente positiva ou negativa, ainda que as significações sejam sempre contraditórias e nem sempre claras. De qualquer maneira, a tendência positiva ou negativa, se recorrente, tende a se estabilizar. Por outro lado, como a vida sempre oferece novas circunstâncias ao sujeito, tais significações podem vir a ser modificadas, sofrendo, mesmo, alterações de vulto, que imprimem uma nova marca na consciência de si (FRANCO, DAVIS, 2011, p. 101)

As interações na escola podem constituir novas circunstâncias que alterem a consciência de si, por meio de estratégias de mediação docente que fortaleçam sentidos positivos de si. Esse tipo de mediação é importante porque é comum encontrar em sala de aula estudantes tímidos, que não participam das atividades. Esse tipo de conduta também

é comum entre estudantes que ainda não consolidaram certas aprendizagens esperadas para a idade/ano escolar, ou mesmo entre crianças inseguras. A baixa autoestima também é decorrência, frequentemente, dos processos de discriminação social, que rebatem sobre as interações em sala de aula: racismo, homofobia, machismo, dentre outras formas de preconceito que provocam desgastes e desvalorização identitária de grupos sociais excluídos. Mesmo nos casos em que tais processos discriminatórios não provocam baixa autoestima, podem representar violências que dificultam as interações em sala e, conseqüentemente, o engajamento dos estudantes.

Em suma, as ações para aumento de autoestima podem ocorrer em situações em que temas sociais são postos em debate ou são tratados pedagogicamente, ou em situações em que há atitudes de explicitação de qualidades dos estudantes. Quando a mediação docente é diferenciada/ajustada a esse aspecto, no sentido de estimular a coragem e a autoestima do estudante, o professor favorece que a realização das atividades propostas ocorra de modo mais efetivo e afetivo.

Quanto às estratégias voltadas para a valorização de identidades sociais excluídas socialmente, não foram observadas nas turmas investigadas, o que pode representar uma lacuna na formação dos estudantes e um problema para a condução de situações de interação em sala de aula. Em diálogo com Gamarnikow (2013), citado anteriormente, problematizamos os papéis sociais da escola, reconhecendo suas limitações, mas defendendo que a escola pode ser o local do aprendizado sobre justiça social e o que significa um ser humano, que é o sujeito dos direitos humanos. Defendemos que a escola pode contribuir para a formação humana, em defesa de justiça social, sobretudo a justiça cultural, no que diz respeito a aspectos como dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural e de estilos de vida. Ações nesta direção podem ter efeitos de empoderamento de grupos sociais favorecedoras de melhores condições de aprendizagem. No entanto, como foi dito, nas aulas observadas não foram identificadas situações com tais intencionalidades pedagógicas.

Houve, no entanto, em alguns momentos, atitudes de encorajamento e elogios individuais. Tal tipo de mediação aconteceu em duas turmas. O extrato que segue é um registro de uma atividade que ocorreu no início de uma aula de P1 e foi uma prática recorrente em outras aulas e com outros estudantes.

<p>Inicialmente a estudante Andrea faz a chamada a partir da lista de nomes de estudantes colada da parede.  P1: Vamos Andrea, vamos!  P1: F com E, como faz Andrea?  Es: FE.  P1: L com I?  Es: LI.  P1: P com Y, Y tem som de I. Fica como?  Es: PI.  P1: Pronto, que nome é aquele, Andrea?  Es: Felipe.  P1: Felipe de quê? D com A, faz o que Andrea?  Es: Da Silva.  P1: Muito bem! O próximo. O H não tem som, então você vai ler a partir do É.  Es: Evelin.</p>	<p>P1: Evelin é o de baixo. O de cima, como é?  [...]  P1: E com I faz como?  [...]  P1: Vamos, qual a segunda letra?  Es: E.  P1: Depois?  Es: I.  P1: Depois?  Es: T.  P1: Depois?  Es: Heitor!  P1: Muito bem Andrea! Tá vendo que você consegue? Olha Andrea escondendo o jogo. Sabe ler, né!?  Es 2: Escondendo o jogo! Escondendo o jogo!...  P1: Palmas para Andrea!  Os estudantes aplaudem.</p>
--	--

Na maioria das aulas, a docente chamava um estudante para fazer a chamada a partir da lista de nomes de estudantes colada na parede. A estudante convocada foi classificada nesta pesquisa como alfabética, a partir dos critérios discutidos por Ferreiro e Teberosky (1999). Na avaliação inicial, ela escreveu boa parte das palavras alfabeticamente, mas apresentou muitas trocas de letras e algumas omissões. No diagnóstico de leitura de dez palavras, a estudante leu quase metade das palavras de forma correta. A partir do diagnóstico do nível de conhecimento da estudante, a docente chamou atenção dela para as letras e formação de sílabas. A estudante conhecia algumas palavras, mas era insegura para explicitar seus conhecimentos e participar mais efetivamente nas atividades. Neste dia, ela tentou acertar os nomes. Quando não conseguia, ela voltava a atenção para as letras e combinações para chegar à leitura exata. A atividade mostra a importância da rotina para que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos.

Em relação às aulas da P3, viu-se que a docente tinha o hábito de elogiar a produção dos estudantes.

<p><b>P3:</b> A...R...Vó.  <b>P3:</b> Re... Árvore. Coloque o acento no A.  <b>A.01</b> – Ô professora, (<b>Inaudível</b>).  De volta.  <b>P3:</b> Árvore... deixa um espaço, de...</p>	<p><b>P3</b> Tá bom! Tá ótimo!  <b>P3:</b> Natal. Na...a sílaba NA e a sílaba TAL. Natal.</p>
---	---

A professora chamou os estudantes para ver a produção de cada um, sempre elogiando e em seguida, solicitando alguns ajustes, quando necessário.

A partir do exposto, ratificamos a importância do reconhecimento do esforço dos estudantes, por parte da professora, no desenvolvimento de suas atividades, das suas

hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética.

#### 5.4 Atendimento específico aos grupos

O atendimento específico aos grupos é uma estratégia muito potente para promover aprendizagens, pois pode favorecer a socialização de saberes, a colaboração entre os aprendizes, a problematização situada para atender a necessidades de aprendizagem específicas. Os dados gerais mostraram que P1 realizou oito atividades em grupo, P2 realizou quatro e P3 não realizou atividades em grupos. No entanto, mesmo P1 e P2 organizando grupos para realização de atividades, nem sempre faziam atendimentos específicos considerando as necessidades das crianças.

Tal lacuna na mediação docente pode enfraquecer os laços que, segundo Bertoldo (2016), favorecem as interações e aprendizagens, conforme discutido anteriormente. Foi observado nos dados das práticas das professoras aqui analisadas que nas situações de atividades em grupos as mediações fortalecedoras de laços foram pouco recorrentes, pois os alunos muitas vezes eram colocados em grupos ou escolhiam os integrantes, recebiam uma atividade e a realizavam. As docentes muitas vezes circulavam entre os alunos, corrigiam alguma questão, tiravam uma dúvida, mas não participavam efetivamente de diálogos favorecedores de construção do conhecimento com os alunos.

Em algumas situações observadas, constatamos incentivo à colaboração entre os alunos e propostas de atividade em grupo, mas as intervenções nem sempre eram feitas considerando-se a heterogeneidade das crianças a partir de estratégias de avaliação da turma.

Em muitas aulas não foram identificados momentos em que as professoras passavam entre as bancas para ajudar determinados alunos, assim como poucas vezes faziam intervenções para facilitar as interações e colaboração entre eles ou mesmo para que voltassem a atenção para as atividades propostas. Várias vezes os estudantes se dispersavam enquanto outros realizavam atividades individualmente, mesmo tendo sido proposto que trabalhassem em grupos ou duplas.

Jardim, Islabão e Nörberg (2016), ao analisarem práticas de professores e efeitos sobre as aprendizagens das crianças, alertam que:

Embora muito discutida, a heterogeneidade ainda não é reconhecida como princípio organizador das práticas pedagógicas e tampouco reconhecida como ferramenta que auxilia o professor. Na maioria das vezes, ela é percebida como um desafio ou dificultador da prática docente (JARDIM, ISLABÃO, NÖRBERG, 2016, p. 4).

Essa constatação feita pelas autoras encontra eco nos dados desta pesquisa, sobretudo em relação a este tipo de estratégia discutido neste tópico, pois o atendimento específico aos grupos ocorreu apenas nas aulas de P2.

Durante as observações de aula, encontramos quatro situações de atividade em grupos e em duas delas foram identificados momentos de intervenções situadas. Nessas situações, a professora agrupava as crianças de acordo com os níveis de conhecimento para realizar uma determinada atividade. Enquanto os alunos realizavam as atividades, ela visitava os grupos e auxiliava-os à medida que as dúvidas surgiam, estabelecendo diálogos que mobilizavam saberes e favoreciam a emergência de modos de lidar com as tarefas. Essas mediações são fundamentais, pois, como é proposto por Vygotsky,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 1991, p. 64)

Vygotsky (1991) defende, como discutido anteriormente, que, na interação com outras pessoas, em que, por meio do diálogo, há resolução conjunta de problemas, os processos mentais superiores se desenvolvem. Também propõe que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ao tratar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo, os diálogos qualificados entre professores e estudantes favorecem a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento dos processos mentais superiores, tais como memória mediada, atenção voluntária, formação de conceitos.

Na aula 8 é possível observar um momento favorecedor de aprendizagens, pois a professora distribuiu fichas de exercício diferenciadas e estabeleceu diálogos com as crianças nos grupos, considerando suas demandas de aprendizagem.

P2: Eu vou pedir para você descrever algum personagem do texto tá? Tá muito fácil, vai ser muito fácil a atividade. Eu vou querer que você descreva. Como que você vai descrever? O que é descrever uma pessoa, um animal? Quem são os personagens que aparecem aí?

Após o término da leitura de um livro, a docente entregou para um grupo de alunos uma atividade de interpretação de texto com perguntas de interpretação do texto. Para o outro grupo, composto por crianças que ainda estavam se apropriando da escrita alfabética, a professora entregou outro tipo de atividade, cujo objetivo era trabalhar a ortografia, pois os alunos teriam que ligar imagem ao desenho e completar uma cruzadinha:

[...] Cada letrelinha tem um quadradinho, se sobrou um quadradinho é porque você esqueceu uma letrelinha e se faltou um quadradinho é porque você colocou uma letrelinha a mais. Entendeu?

É possível observar que a docente teve a preocupação em atender crianças com diferentes níveis de conhecimentos, pois mesmo partindo de um livro trabalhado

com todos os alunos, ela elaborava atividades diferentes para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nas duas situações vivenciadas na turma de P2, podemos ilustrar estratégias potentes para promover aprendizagens considerando as heterogeneidades de conhecimentos dos estudantes. No entanto, como foi dito, tais momentos foram pouco recorrentes.

## 6 | CONCLUSÕES

Como anunciado no início deste capítulo, buscamos analisar as estratégias de mediação de três docentes do terceiro ano do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças quanto ao ensino de leitura e escrita. Ao tratarmos do tema, dialogamos com autores que alertam acerca da complexidade do tema, que se desdobra em diferentes problemas de investigação, dentre eles os relativos às heterogeneidades sociais e seus impactos sobre as aprendizagens dos estudantes e as estratégias para lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento.

Analisando os dados da pesquisa, foi possível identificar ausência de um trabalho voltado para tratar das heterogeneidades sociais, que impactam a vida de tantas crianças. O preconceito e as diferentes formas de discriminação provocam dificuldades de interação em sala de aula, desmotivação e têm também efeito da construção identitária e autoestima dos estudantes. Muitas vezes, essas formas de violência acarretam obstáculos nas aprendizagens, sendo um dos fatores dos desníveis de conhecimentos em sala de aula em relação a conhecimentos escolares. Estudantes que fora da escola aprendem conceitos complexos, na escola têm dificuldades para aprender a ler e escrever. Intervenções didáticas voltadas para a valorização das identidades, melhoria da autoestima das crianças e favorecimento de laços entre os estudantes poderiam potencializar aprendizagens.

Por outro lado, foi possível identificar situações que evidenciavam intencionalidades pedagógicas das docentes para lidar com as heterogeneidades de níveis de conhecimento das crianças, a partir de outras estratégias de mediação.

A professora P1 investia no atendimento individualizado das crianças, passando entre as bancas, ajudando e conversando com os estudantes a partir das necessidades deles. Além dessa estratégia, também demonstrava atitude de respeito às crianças e incentivo à participação nas atividades. Valorizava as respostas dadas durante as aulas pelos estudantes, mostrando que eles eram capazes. No entanto, apenas uma vez fez intervenções com foco na construção de atitudes colaborativas entre as crianças. Também não realizava intervenções focadas nas necessidades dos grupos de estudantes quando promovia atividades em grupos. Tal ausência, porém, pode ser compensada pelas muitas vezes em que fazia as intervenções individualizadas.

P3 também realizava intervenções individualizadas, tendo sido identificados seis



momentos nas observações feitas. Investia um pouco mais no estímulo às atitudes colaborativas das crianças (3 situações), mas apenas uma vez foi identificada uma situação focada na construção da autoestima delas. Não realizou atividades em grupos, de modo que a categoria “intervenções específicas aos grupos” não ocorreu.

As intervenções específicas aos grupos aconteceram apenas em aulas de P2, que desenvolveu estratégias potentes de favorecimento de aprendizagens a partir de problematizações feitas, considerando necessidades de aprendizagem dos integrantes dos grupos, que eram formados a partir desse critério: níveis de conhecimento. No entanto, essa professora não realizava atendimentos individualizados e nem foram observadas estratégias para melhoria da autoestima das crianças. No entanto, em dois momentos foram identificadas intervenções que estimulavam as interações colaborativas entre as crianças.

Os dados, portanto, nos levam a concluir que é preciso investir mais no debate acerca da necessidade de abordar as heterogeneidades sociais e seus impactos sobre as aprendizagens nas ações de formação de professores. Por outro lado, é preciso reconhecer o esforço das professoras no desenvolvimento de diferentes estratégias de mediação para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos. Ao mesmo tempo, é importante aprofundar as reflexões sobre tal tema, pois as “intervenções em grupo”, que é um tipo de estratégia importante, esteve presente em apenas uma turma e as estratégias para promover as “interações colaborativas” entre as crianças também foram pouco recorrentes.

Por fim, salientamos que as estratégias para lidar com a heterogeneidade das crianças devem conter o princípio da ludicidade, empregada aqui não como sinônimo de brincadeira, mas na perspectiva defendida por Luckesi (2005), de um estado interno de plenitude. Concebemos que os modos como as mediações ocorrem em sala de aula podem propiciar a “plenitude da experiência”. Segundo o autor, “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2005, p. 2). Segundo Luckesi (2005), a experiência “verdadeiramente lúdica [...] será integrativa entre os seres humanos, desde que nesse nível de experiência, vivenciamos o Todo e nele não há diferenças, não há formas melhores ou piores” (LUCKESI, 2005, p. 22). Desse modo, nessas experiências “estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis” (LUCKESI, 2005, p. 2). E, como é dito pelo autor, “As atividades lúdicas poderão ser praticadas individualmente; não há dúvida quanto a isso; porém, há muito mais força, quando são praticadas coletivamente”. (LUCKESI, 2005, p. 22). Portanto, as estratégias de mediação que consideram as heterogeneidades em sala de aula podem promover a formação humana, ajudar os estudantes a desenvolverem atitudes positivas de respeito, solidariedade, partilha e bem-estar, o que, sem dúvida, pode criar um ambiente mais propício de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977.
- 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.
- DAMIN, Francieli. OURIQUE, Maiane. *In: 9º SIEPE – SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*. Heterogeneidade da prática pedagógica para os processos de leitura e escrita. Rio Grande do Sul, 2016.
- DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.
- FRANCO, Adriana; DAVIS, Cláudia. Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.99-118, jul./dez.2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GAMARNIKOW, EVA. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. Trad. Jeffrey Hoff. Revisão técnica de Antonio Flavio Barbosa Moreira. Conferência proferida por ocasião da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.
- JARDIM, Juliana M. Oliveira. ISLABÃO, Valéria. NÖRNBERG, Marta. **Como a heterogeneidade na sala de aula pode auxiliar a prática docente?** *In: XVIII Encontro de Pós-Graduação*. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.
- LORDELO, Eulina da Rocha. O papel do adulto e da criança como parceiros do desenvolvimento em Vygotsky. **Journal of Human Growth and Development**, v. 8, n. 1-2, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Ludicidade: o que é mesmo isso**, p. 22-60, 2005.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1964.
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, Francerlânia Andrade. SOUSA, Joseane Cassiano. ALMEIDA, Mayara Araújo Pyrrho de queiroz. **A mediação docente e suas contribuições na educação**. 2016. 34 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, 2016.

ROTH, Wolff-Michael. **On Mediation: Toward a Cultural-Historical Understanding**. *Theory Psychology*, v. 17, n. 5, pp. 655-680, 2007.

TOASSA, Gisele. A "Psicologia pedagógica" de Vigotski—considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 24, n. 1, p. 64-72, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## **SOBRE OS AUTORES**

**ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA** - É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

**HELEN REGINA FREIRE DOS SANTOS** - É mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela da Universidade Federal de Pernambuco. É professora do curso de Pedagogia (Licenciatura) em faculdades privadas. É membro do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem – desde 2015, no qual integra o grupo de Pesquisadores e realiza trabalhos de formação de professores da educação básica. Participou da elaboração e publicações diversas, dentre as quais a *Revista Literatura & Arte no Ciclo da Alfabetização* (algumas publicações disponíveis no [www.portalceel.com.br](http://www.portalceel.com.br)). Membro desde 2014 da Comissão Organizadora da Feira de Leitura: Territórios Interculturais da Leitura (evento anual).

**JOSELMO SANTOS DE SANTANA** - É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Salgado de Oliveira. É professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e desenvolve a função de supervisor escolar no município do Jaboatão dos Guararapes - PE.

**JULIANA DE MELO LIMA** - É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestre em Educação pela mesma instituição. Atua como professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

**KÁTIA VIRGÍNIA DAS N.G. DA SILVA** - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e Mestra em Educação pela mesma Universidade. Atua como pedagoga no Núcleo de Acessibilidade da UFPE.

**MARIA DANIELA DA SILVA É PEDAGOGA** - Formada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestranda em Educação - área Linguagem pela mesma instituição. Desenvolve pesquisas sobre prática docente e orientações didáticas para o ensino da produção de textos escritos em documentos e políticas curriculares.

**MARIA TAÍS GOMES SANTIAGO** - É Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Frassinetti do Recife e Granduanda em Pedagogia pela Universidade Federal

de Pernambuco. Atua como Estagiária em Coordenação Pedagógica no SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e como revisora textual nas plataformas Redigir A+ e Redação Nota 1000.

**RAYSSA CRISTINA SILVA PIMENTEL DOS SANTOS** - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da educação básica na rede municipal do Paulista - PE.

**RENATA DA CONCEIÇÃO SILVEIRA** - É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutoranda na mesma instituição na área da Linguagem. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores e produção de materiais didáticos. Atua como professora da Educação Básica, na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.

**ROSY KARINE PINHEIRO DE ARAÚJO** - É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Mestranda em Educação pela mesma instituição. Atualmente trabalha como professora dos anos iniciais, no CBV (Colégio Boa Viagem).

**SIMONE DA SILVA COSTA** - É Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Educação Básica na rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes.

**TELMA FERRAZ LEAL** - É Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e na Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, na UFPE, orientando dissertações e teses.

# 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