

*Data de aceite: 27/02/2023*

**Telma Ferraz Leal**

**Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos**

### 1 | INTRODUÇÃO

A partir do século XX, a escola, que era frequentada apenas por crianças de famílias mais abastardas, passou a ser gratuita e obrigatória. Tal fenômeno resultou não só no aumento de crianças na escola, mas na diversificação dos alunos, uma vez que a escola teria obrigação de receber tanto os alunos que já tinham acesso à educação formal como aqueles que nunca tinham entrado na escola. As salas de aula ficaram repletas de crianças que viviam em contextos diferentes, tinham percursos e vivências diferentes.

Ferreiro (2012) salienta que a escola obrigatória do século XX partia do pressuposto de que todos são iguais perante a lei e tinha como objetivo formar um só povo, uma só nação, equiparando igualdade e homogeneidade. Na prática, as crianças tinham direito de frequentar a escola, que por sua vez não levava em consideração as suas particularidades,

promovendo, assim, um ensino homogeneizante, que culpabilizava os estudantes que não se adaptavam a ele.

Tal concepção fez (e faz) com que muitos professores tentem apagar as heterogeneidades da escola, partindo da ideia de que todos são iguais, merecendo, assim, o mesmo “atendimento”, prática essa que nega tanto as diferenças sociais quanto individuais e vão de encontro ao princípio da equidade. Segundo Ferreiro (2012):

A Escola pública dos países latino-americanos, cada vez mais superpovoada e cada vez menos preparada tecnicamente, cada vez mais empobrecida em todos os sentidos, passou de ter sua heterogeneidade negada, a sua heterogeneidade reconhecida como um mal inevitável (FERREIRO, 2012, p. 84 e 85).

Para a autora, a heterogeneidade presente no contexto escolar, mesmo sendo negada pelas instituições, é algo inevitável, pois os alunos trazem consigo particularidades que são inerentes a eles próprios, ou algo exterior à escola que seria decorrência das construções sociais e familiares. Nesse sentido, Ferreiro (2012) alerta que a escola tem a tendência a conceber as heterogeneidades sociais e individuais como

negativas no contexto pedagógico, as quais seriam a causa das diferenças de níveis de conhecimento, sem refletir acerca das estratégias de ensino adotadas.

Para Candau (2011), quanto mais os diferentes grupos sociais conquistam espaços públicos no âmbito da educação, mais as diferenças ficam visíveis, desafiando visões e práticas pedagógicas. Na verdade, as heterogeneidades sempre existiram, no entanto, a entrada de estudantes oriundos de grupos sociais com pouco prestígio social faziam com que os conflitos sociais se expressassem nesse ambiente de modo mais contundente. No contexto atual, o direito ao ingresso pelos estudantes e o dever do estado de ofertar a escola obrigatória não estão mais em discussão. Já se configuram como fato.

Diante desse cenário, espera-se que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de garantir a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem. Pois as diferenças são constitutivas no contexto escolar, tal como é defendido por muitos autores, como Candau (2011) e Mainardes (2008). Assim como esses autores, consideramos que:

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. Essa diversidade constitui a riqueza da sala de aula e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas (MAINARDES, 2008, p. 129).

Leal, Sá e Silva (2018) ressaltam a importância do olhar sensível do professor para planejar ações didáticas partindo das semelhanças e diferenças entre as crianças, evitando assim um ensino descontextualizado da realidade da turma.

Estudos de diversos autores apontam que, para que haja consolidação do ensino em turmas heterogêneas, fazem-se necessárias práticas de ensino diversificadas para atender às necessidades individuais de cada educando, tal como explicitado por Teixeira: “[...] Atender à necessidade de conhecimentos dos aprendizes, de forma com que cada um aprende em sala de aula, pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma” (TEIXEIRA, 2015, p. 41). Com base nesse pressuposto, ela desenvolveu uma pesquisa para saber como as professoras do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental tratam a heterogeneidade na sala de aula. A pesquisadora constatou que as docentes desenvolviam várias estratégias para consolidar o ensino em suas turmas heterogêneas, ou seja, essas docentes concebiam que a heterogeneidade é intrínseca às turmas e que para isso precisavam desenvolver várias atividades. Foram evidenciadas atividades com uso de jogos, estratégias de agrupamentos, atividades diferenciadas e mesma atividade com direcionamentos diferentes. Segundo a autora, variadas estratégias

tinham como objetivo atender às necessidades de cada criança quanto aos níveis de conhecimento. As professoras observadas por Teixeira (2015) partiam de uma concepção de que a alfabetização deve acontecer por meio de situações diversificadas, que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes.

Essa variação entre as crianças quanto aos níveis de conhecimento é, frequentemente, atribuída às diferenças individuais entre elas. Dentre essas diferenças, são citadas as que dizem respeito às experiências familiares com a escrita. Considera-se, geralmente, que as crianças que vivem em uma sociedade letrada vivenciam situações em que há presença da leitura e da escrita antes mesmo de ingressarem na escola, no entanto, suas experiências são diferenciadas e os modos como lidam com elas também, dentre outros motivos, em decorrência das diferenças individuais e familiares.

Tal fenômeno interfere diretamente na aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, por exemplo, algumas crianças trazem consigo mais conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética do que outras, e também porque as crianças reagem à cultura escolar de maneiras distintas. Nesse sentido, tem sido defendido que é necessário conhecer o grupo de estudantes, seus pertencimentos identitários sociais, e conhecer cada criança, com suas singularidades.

Neste recorte da pesquisa que realizamos, buscamos focar mais especificamente em como as diferenças individuais são tratadas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2 | HETEROGENEIDADES INDIVIDUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Leal, Sá e Silva (2018), em seus estudos sobre heterogeneidade, apontam que, do ponto de vista do significado dicionarizado, esse termo remete às diferenças e, muitas vezes, designa pessoas que se diferenciam do padrão, do mais comum ou do mais valorizado socialmente. Dentro do contexto educacional, a heterogeneidade é vista, muitas vezes, como um agente dificultador do processo de aprendizagem, sendo considerada a causa da reprovação e do fracasso escolar. Na história da educação, em diferentes momentos, atribui-se (e ainda há recorrência desse discurso) o “fracasso” às diferenças individuais, atribuindo à criança características que dificultariam suas aprendizagens, como apatia, falta de interesse, lentidão para aprender, dificuldades de aprendizagem; ou, ainda, à família, por serem consideradas muitas vezes negligentes ou pouco “cultas”, no sentido pejorativo do termo. Geralmente, são propostas soluções a serem executadas pela família.

É comum os professores manifestarem angústias diante dos resultados de aprendizagem dos estudantes, sobretudo quando não avançam em determinadas

aprendizagens no mesmo tempo que outras crianças. Reconhecem, frequentemente, que são muitos os fatores que interferem nesses resultados, tais como aspectos ligados aos percursos de vida, às experiências familiares anteriores, experiências escolares, metodologias empregadas. No entanto, raramente esse tema é problematizado no sentido de refletir sobre o engajamento dos estudantes, considerando que, muitas vezes, têm relação com as interações em sala de aula, as quais relacionam-se com os modos como, naquela comunidade, as crianças lidam com as heterogeneidades de diferentes tipos, como as de natureza étnico-racial, religiosa, de gênero, orientação sexual, dentre outras, que interferem no estabelecimento de elos afetivos na escola.

Na verdade, a heterogeneidade de conhecimentos é consequência de variados fatores. Tem relação com as heterogeneidades sociais, que implicam, muitas vezes, em desigualdades de acesso a bens culturais e dificuldades quanto ao estabelecimento de elos que favorecem a participação em situações didáticas diversas, decorrentes dos processos de discriminação social, além, ainda, de implicações emocionais relacionadas à autoestima, que também impactam os processos de aprendizagem. Por outro lado, tem relação com diferenças individuais de vários tipos, que também se relacionam, em grande medida, com fatores sociais, como é explicitado por Silva e Nogueira:

Segundo o autor (VIGOTSKI, 1995, 2010), o desenvolvimento cultural resulta da apropriação das experiências sociais e culturais que são vivenciadas de forma diferenciada por cada indivíduo, o que explicaria as diferenças individuais: "É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisso consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural" (VIGOTSKY, 1995, p. 89). (SILVA, NOGUEIRA, 2015, p. 120)

Partindo desse postulado, problematizamos que as diferenças individuais decorrem do conjunto de identidades sociais que cada ser é portador, assim como dos percursos peculiares de vida, dos processos interativos vivenciados desde o nascimento, assim como de fatores de ordem genética.

Considerando a importância de todos os fatores descritos, e entendendo que as heterogeneidades individuais resultam, dentre outros fatores, dos pertencimentos identitários a diferentes grupos sociais, neste capítulo o objetivo é analisar a prática de ensino de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando investigar algumas estratégias que utilizam para lidar com algumas diferenças individuais entre os estudantes.

### 3 I METODOLOGIA DO TRABALHO

Este estudo desenvolveu-se a partir da observação e análise de aulas de nove professoras dos anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental e turmas multisseriadas, conforme descrição no Quadro 1.

Professora	Município	Escola	Ano, modalidade
P1	Jaboatão dos Guararapes	A	1º
P2	Jaboatão dos Guararapes	A	2º
P3	Jaboatão dos Guararapes	A	3º
P4	Jaboatão dos Guararapes	B	1º
P5	Jaboatão dos Guararapes	B	2º
P6	Jaboatão dos Guararapes	B	3º
P7	Lagoa dos Gatos	C	3º
P8	Lagoa dos Gatos	D	Turma Multisseriada
P9	Amarají	E	Turma Multisseriada

Quadro 1: Perfil das professoras

Foram observadas 10 aulas de cada professora, as quais foram filmadas e transcritas e, posteriormente, com apoio de um diário de campo, registradas em formato de relatórios de aula, que foram categorizados quanto a diferentes critérios. Neste capítulo, nos dedicaremos a refletir sobre as categorias relativas às heterogeneidades individuais, aqui também denominadas diferenças individuais. Para tal, foram delimitados os seguintes aspectos relativos às diferenças individuais:

- 1 Ritmos de aprendizagem
- 2 Traços de personalidade
- 3 Experiências e trajetórias individuais
- 4 Valores individuais e familiares
- 5 Características físicas
- 6 Tipos de interesses

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi dito anteriormente, o foco deste capítulo é mapear estratégias que as professoras adotam para lidar com algumas diferenças individuais das crianças. Não foram contemplados neste texto as estratégias que usam para lidar, de modo mais explícito, com a heterogeneidade de níveis de conhecimentos dos estudantes (avaliação de aprendizagem, agrupamento dos estudantes, diversificação de atividades, mediação diferenciada), pois esse tema é objeto de outros capítulos desta coleção.

Os dados produzidos no âmbito da pesquisa evidenciaram que prevaleceram, nas aulas observadas, estratégias para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem (nove aulas) e características físicas (sete aulas). Os traços de personalidade, experiências/trajetórias individuais e valores individuais só foram considerados nos planejamentos uma ou duas vezes. Os tipos de interesses das crianças não foram contemplados, dentre outras categorias.

Categorias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	Total
Ritmos de aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Características físicas	X	0	X	0	0	X	0	0	0	3
Traços de personalidade	0	0	X	X	0	0	0	0	0	2
Experiências e trajetórias individuais	0	0	0	0	0	0	0	0	X	1
Valores individuais e familiares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tipos de interesses	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 2: Quantidade de aulas em que foram identificadas estratégias para lidar com heterogeneidades individuais

A fim de aprofundar esses dados, buscamos, em relação a cada categoria, analisar os eventos observados, que serão discutidos nos tópicos a seguir.

### 4.1 Ritmos de aprendizagem

Associar ritmos de aprendizagem e heterogeneidade de níveis de conhecimento tem sido um discurso recorrente nos espaços educacionais, como no trecho a seguir:

Como sabemos, dentro do ciclo de alfabetização, os alunos apropriam-se da leitura e escrita em ritmos diferenciados. Quando apresentamos

atividades de ensino uniformes e idênticas para todos os alunos, dificultamos a aprendizagem dos alunos que se encontram em uma fase mais inicial e mesmo aqueles que estão em um nível mais avançado. Assim, o ideal seria combinar as atividades coletivas (que envolvem todos os alunos) com atividades diferenciadas, que visem atender o nível e as necessidades de aprendizagem dos alunos (MAINARDES, 2016, p. 112).

Na citação acima, o autor propõe estratégias didáticas que focam nas diferenças quanto aos níveis de conhecimento, as quais, segundo o autor, decorrem, dentre outros fatores, dos diferentes ritmos de aprendizagem. De fato, são estratégias legitimadas em diferentes estudos (SILVA, 2014; SÁ, 2015; SILVA, 2016), mas, neste estudo aqui descrito, nosso foco é em estratégias que foquem, mais especificamente, nas mediações que consideraram esses diferentes ritmos.

As análises foram feitas considerando, como dito anteriormente, que as diferenças quanto aos ritmos de aprendizagem podem ser geradas em decorrência de outros tipos de heterogeneidades, como nível socioeconômico ou trajetórias escolares. No entanto, implicam em necessidades específicas para cada estudante, pois os modos de lidar com esses fatores variam de família para família, de pessoa para pessoa. Como este capítulo foca em diferenças individuais, abordamos, mesmo sabendo que é uma leitura parcial, as estratégias focadas na personalização dos atendimentos escolares, ou seja, na proposição de atividades individuais para alunos específicos ou mediação individualizada durante as atividades, assim como nas estratégias para grupos de estudantes que estavam com níveis de aprendizagem aproximados.

Esses atendimentos tanto aconteceram em situações em que as crianças estavam realizando atividades individuais, quanto em grupos ou coletivamente. Isto é, caracterizavam-se como situações em que a interação era voltada especificamente para os estudantes, ou seja, ocorriam em situações em que as professoras destinavam tempo pedagógico para atender a uma determinada criança ou um grupo de estudantes, considerando suas necessidades. Os exemplos a seguir ilustram tais estratégias:

P1

Essa atividade se refere a um momento da aula 1, em que a professora pediu para que os alunos recortassem imagens do livro didático, colassem no caderno, e depois escrevessem o nome de cada figura. Cada aluno deveria realizar o seu individualmente, no seu próprio ritmo, embora, conforme as dúvidas de escrita iam surgindo, a professora também fornecia explicações direcionadas a todos. Durante a atividade, a professora auxiliava alguns alunos individualmente.

Es (1 Jhoelly): Tia Flora como escreve isso? (Aponta para a imagem da televisão).

P: Você vai escrever do seu jeito. Que objeto é esse? Como é o nome desse objeto?

Es (1): Televisão.

Es (1): T E – te, L E (vai falando a sílaba e pensando nas letras que usar).

Es (2): Tia, tem acento?

P: Televisãããã (estica a pronúncia da sílaba final).

P: Que acento é esse?

Es (2): cobrinha?

P: rrsrsr (confirmando a informação para o estudante)

[...]

P: O que é que está faltando para você escrever? Leia isso aqui pra mim.

Es (6): Ferro.

P: cadê FE? Tou vendo só um F não tou vendo FE. Que letra é essa?

Es (6): F.

P: Sim, mas você tá me dizendo que aqui tem FE. Cadê o E.

Es(6): Aqui.

P: Não, isso é muito diferente do E. Olha aí. Que letra é essa? Como se escreve /fe/?

Es(6): F E.

P: F E? Cadê o E? Tá faltando aí, alguma coisa aí, né? Tem o F e ao lado tem o quê?

Es(6): E.

P: Aqui tem o E? F com I?

Es(6): Fi.

P: Firro. ajeite isso aí.

P3

A professora propõe uma atividade e faz atendimento individualizado para algumas crianças, como Beatriz.

P: Bora aqui. Que letra é essa?

Es: F.

P: 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.

Circula pela sala e volta pra Beatriz.

P: Bia, você colocou o que aí?

Es: F-A.

P: Como é fa? Você colocou o que aí?

Es: FA.

P: Ca. Como é ca?

Es: Ca [fala e pensa]

P: E como é? Qual desenho começa com a sílaba cá?

Es: Nenhum.

P: Nenhum? Tem certeza? Bora.

Es: Casa?

P: Casa, começa com a letra C, então FA CA. CA, presta atenção. Bia! Isso CA, porque seu C ta parecendo um A. [a estudante escreveu quando percebeu que era o Ca da palavra casa]

P4

A professora realizou uma atividade avaliativa individual. Às 15h20min tocou para o intervalo. As crianças já tinham concluído a atividade e saíram para o recreio. Apenas Gilmar não tinha concluído. A professora autorizou a sua saída e o auxiliou a fazer a atividade enquanto as outras crianças escreviam a atividade de casa quando voltaram do intervalo.

P5

A docente solicitou que cada estudante realizasse a leitura de uma estrofe de um poema. Uma estudante fez a leitura lentamente, evidenciando esforço para reconhecer as correspondências grafofônicas. Um colega reclama, dizendo que ela “passou um ano para ler”. A menina sinaliza para a professora que está incomodada com o que o colega estava dizendo. A docente medeia a situação, dizendo: “Isso é falta de respeito. Todos nós estamos aprendendo aqui e todos estão evoluindo cada dia mais. Temos que tratar o outro com muito carinho”.

P6

A professora propôs uma tarefa para a turma, que realizava o que tinha sido solicitado no seu próprio ritmo. Enquanto isso, a professora, sentada junto à sua mesa chamava alguns estudantes para fazer a correção da tarefa de casa individualmente. A tarefa consistia em completar lacunas com RR ou R.

P7

A professora explicou a tarefa a ser realizada por todos os estudantes, individualmente, que constou de produção de um texto. Os estudantes que iam acabando, precisavam revisar o texto e passar para o caderno. Cada criança fazia no seu próprio ritmo e a professora chamou Miguel e depois Igor para sentarem próximo à mesa dela, ajudando-os. Igor demonstrou conhecer o valor sonoro de algumas letras, mas só fazia a atividade quando tinha o acompanhamento individualizado porque era muito disperso. Miguel apresentava mais dificuldades ao escrever porque não conhecia as relações entre letras e fonemas na maioria das correspondências.

P8

A professora propôs uma atividade para o grupo e chamou em sua mesa as crianças com mais dificuldades para realizarem a leitura individual do livro levado para casa. Quando era preciso, a professora corrigia a pronúncia das palavras.

P9

A professora regente escreveu no quadro uma atividade a ser realizada pela turma. Quando terminou a escrita na lousa e enquanto os demais copiavam, ela realizou atendimento individualizado com um aluno do segundo ano. A professora falou para o garoto: "Agora escreva o seu nome". O aluno escreveu a primeira letra e a docente continuou: "Agora o 'O', o 'I' o 'S' o 'E', o 'S', Moisés. Agora vamos escrever Vinícius, 'V", agora 'I'".

Os trechos utilizados para ilustrar os casos em que foram identificados momentos em que os ritmos dos estudantes foram respeitados evidenciam algumas formas principais de ocorrência: uma das formas era propor uma mesma atividade a ser realizada individualmente, por todos, cada um em seu próprio ritmo, e auxiliar os estudantes fazendo intervenções individuais, tanto em situações em que a professora circulava entre as mesas dos estudantes, como ocorreu em P1 e P3, quanto em situações em que as crianças eram chamadas para se sentarem perto da mesa da professora, como aconteceu no exemplo de P6 e P7.

Outra estratégia identificada foi a de deixar a turma fazendo uma atividade proposta no quadro e realizar uma atividade diferente para um estudante, como ocorreu no exemplo de P9.

Também foi identificada a situação em que foi realizada uma atividade com toda a turma, cada um no seu ritmo. Diante da constatação de que um estudante não tinha concluído a tarefa, foi destinado tempo extra, em outro momento, para que ele a concluísse. Nesse momento, a professora auxiliou a criança. O exemplo ocorreu na turma de P4.

Também houve um exemplo em que a atividade era em grande grupo e a professora recomendou que as outras crianças respeitassem o tempo de cada colega. Desse modo, deixou claro que cada um tem seu tempo e todos estavam aprendendo a cada dia. O exemplo da turma P5 ilustra tal tipo de estratégia.

Os exemplos dados ilustraram situações bem sucedidas em que as crianças puderam participar das atividades sem se sentirem pressionadas pelo tempo, havendo adequação para que as aprendizagens se efetivassem. No entanto, em todas as turmas foram identificadas situações em que o tempo foi uniformizado, sem que houvesse estratégias para lidar com as crianças que não conseguiam realizar a atividade no tempo previsto. Também foram identificados em alguns momentos modos de atuação em que havia estratégias para lidar com essa heterogeneidade, mas as atividades ou modos de mediação não favoreciam as aprendizagens, como o exemplo a seguir, de P2.

P2

Quando a turma estava fazendo a tarefa de classe, a professora pediu o caderno do aluno Natanael para fazer uma atividade diferenciada para ele. A professora pegou o caderno de classe do estudante e propôs algumas questões: na primeira questão, o aluno deveria copiar os números de 10 até 20; na segunda, o discente teria que somar os números de apenas um algarismo; e na última questão, ele tinha que escrever seu nome duas vezes.

O exemplo de P2 acima evidencia que a professora tinha a intenção de realizar uma mediação individualizada, respeitando o ritmo e nível de conhecimento do estudante, mas o tipo de atividade proposto não favorecia aprendizagens relativas aos conteúdos propostos. Trechos em aulas das outras professoras também evidenciaram tal tipo de dificuldade.

## 4.2 Características físicas

As características físicas muitas vezes são motivos de *bullying* na escola, gerando tensões nas interações e excluindo estudantes do processo pedagógico. Estudantes vítimas dessa prática têm impactos negativos na construção de suas identidades, na autoimagem, em seus rendimentos escolares. Os eventos de *bullying* quanto às características físicas incluem vários tipos de características, como altura (ser muito alto ou baixo), peso corporal (ser muito magro ou gordo), dentre outros, como ter determinados formatos faciais, que, frente aos padrões de beleza, são considerados “feios”, ou pessoas que tenham algum tipo de deformidade. São variados os fatores que provocam *bullying* na escola. Uma das fontes constantes de violência é o peso corporal, sobretudo os que têm peso acima dos padrões estabelecidos socialmente. A esse respeito, Ramos afirma que:

A gordofobia está associada aos diversos fatores que condicionam pessoas gordas a situações de sofrimento, de exclusão social e de alvo

para estereótipos e estigmas negativos. Entendendo que a construção das identidades é dependente de inter-relações, com isso é possível perceber que atitudes gordofóbicas corroboram com os processos de seletividade e de negação dos/as sujeitos/as gordos/as não postos nos padrões pré-estabelecidos pelo grupo dominante hegemônico magro e ocidental. Isso acaba por gerar muito sofrimento aos corpos excluídos e descredibilizados por não estarem dentro desse perfil aceitável e "lido como normal" por ser magro e "denotar saúde, beleza..." (RAMOS, 2019, p. 20).

A gordofobia pode ser encarada como um preconceito social, dado que é um atributo que caracteriza uma grande quantidade de pessoas, provocando efeitos similares, como distúrbios alimentares. No entanto, é um tipo de atributo que pode, diferentemente de outros atributos físicos, mudar com o tempo ou em decorrência de alguma intervenção. Provavelmente, em decorrência disso, atribui-se muito ao indivíduo sua condição de gordo, requerendo-se que ele mude sua imagem corporal, o que provoca sofrimento e angústia. Também é necessário considerar, no trato com esse atributo, além de outros, que "não existe uma lei que puna diretamente em específico indivíduos que cometem gordofobia" (RAMOS, 2019, p. 21).

Assim como outras características relativas aos atributos físicos, o peso corporal, embora tenha a singularidade de cada pessoa, tem relação com fatores genéticos, hábitos familiares e tipos físicos de determinados grupos étnicos, ou seja, as características físicas de cada um sofrem determinantes relativos a determinadas categorias sociais, tais como as étnico-raciais e regional, que são tratadas em outro capítulo desta obra. No entanto, nem sempre esses variados fatores são considerados no tratamento do tema na escola, como está ilustrado em um trecho de aula da professora 1.

P1

A professora aproveita o mês da consciência negra para falar sobre diferenças. Para isso, lê um livro, *O que cabe no meu mundo, o preconceito*, no qual a personagem (Bobo Monstro) cresce conforme os preconceitos das pessoas aumentam.

P: Já viu, uma bobeira dessas?

Alunos: Não!

P: Vocês acham que é bobeira quem pensa assim?

Aluno 4: O menino é mais grande que o monstro.

P: Maior né? Por isso que esse monstro ridículo é chamado de bobo monstro, pois não existe coisa mais boba do que ficar julgando o outro pela aparência. O que é aparência?

Aluno: Aparência é pessoa diferente.

P: Aparência é a forma como eu estou, meu físico, como eu nasci, como eu

me visto, tá certo? Todas a pessoas são diferentes, você é diferente de seus coleguinhas?

Aluno: Sim!

P: Olha um para o outro. Olha para o outro lado!

Aluna4: Sou igual ao meu pai!

P: Tu é igual a teu pai? (Risos)

Aluno: Eu sou igual a minha mãe.

P: A gente é parecido com alguém. Mas igual não é! (10:05)

Alunos falam com quem se parecem.

P: Mas vocês são as mesmas pessoas?

Alunos: Não!

P: Sim, é isso que eu quero saber.

Aluna: Eu digo que minha mãe é minha gêmea.

P: é? Olha, escuta. Isso não significa que alguém que seja diferente seja ruim. Significa?

Alunos: Não!

P: Significa que essa pessoa é chata porque ela se veste diferente da gente? Do meu jeito...Porque do meu jeito só eu que gosto né?

Alunos: é!

P: Não é assim, a gente gosta de se vestir do jeito da gente.

Alunos: Sim!

P: Gostam de ser como vocês são?

Alunos: Sim!

P: Pois é, isso é importante, né?

Alunos: É!

P: É importante a gente gostar da gente, né?

Alunos: É!

P: É importante a gente gostar da gente, deixar de ser quem eles querem. Segura aí, segura o pensamento.

[...]

A professora 1, a partir da leitura em voz alta de um livro que trata de preconceito, conversou com as crianças sobre a importância de cada um ser como é, de se valorizar. No diálogo, algumas crianças ressaltaram aspectos físicos que provavelmente denotam marcas étnicas ou regionais (“Eu sou igual a minha mãe”), no entanto, a professora apenas

reforçou que mesmo que se pareçam, são diferentes. Desse modo, a ênfase do discurso da docente foi nas diferenças individuais. Mesmo quando as crianças alertaram para o cruzamento entre tais singularidades e traços familiares, a docente não problematizou tal questão. A professora 3 também demonstrou essa tendência ao abordar diferenças físicas entre as crianças:

P3

A docente chama alguns estudantes para ler o texto do livro *No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*

[A professora então pede para que os estudantes voltem duas páginas e faz a retomada da passagem do texto que diz que os amigos de Carlinhos o estavam chamando de várias coisas até se chegar ao apelido Batata].

P: Vamos lá minha gente! Quem é Beto?

Es: É o menino que está vendo os anúncios na televisão.

Es 1: Esse é o Batata.

P: E quem é que vive comendo?

[...]

P: E Batata é o nome dele é? E por que é Batata?

Es: Porque ele come muito.

Es 1: Gordo.

P: E porque a pessoa é gorda, chama ela de batata, é? Isso é o quê?

Estudantes: Bullying.

Es: Racismo.

P: Racismo? E chamar a outra de batata é racismo, é? Isso é o quê?

Estudantes: Bullying.

P: Vamos lá para a página 228.

P: Por que os amigos de Carlinhos apelidavam ele de batata?

P: Porque ele é gordinho come...

Estudantes: ... Muito!

P: Por que Carlinhos começou a reclamar do apelido?

Es: Porque ele não gosta!

Es 1: Porque é um apelido.

P: Porque ele se sentiu in...

Estudantes: ...incomodado.

No caso do extrato da professora 3, as crianças evidenciaram que tinham consciência

do conceito de *bullying*, e que tinha alguma relação com o conceito de racismo. Não houve, no entanto, nenhuma discussão em relação a esses conceitos e de como dialogam entre si. Não houve também nenhuma conversa mais aprofundada quanto ao preconceito à pessoa gorda.

P6

Após a leitura do livro *Menina bonita do laço de fita*, a professora escolheu alguns alunos e descreveu as características físicas para que outros alunos adivinhassem quem foi o aluno escolhido.

Apesar do livro abordar características físicas relativas à questão étnico-racial (negros), a professora e as crianças falaram sobre especificidades dos alunos. Ainda trabalhando o livro *Menina bonita do laço de fita*, a docente passou o seu celular com a câmera frontal aberta (representando um espelho). Os alunos se olharam e disseram as características. Mais uma vez o tema foi tratado de modo geral, sem focar nas relações entre as características individuais e identidades sociais. Também não foram especificados aspectos importantes a esse debate. O tema foi tratado de modo genérico, sem focar nos elementos que tensionam as relações sociais dentro e fora da escola.

### 4.3 Traços de personalidade

Os traços de personalidade, que se concretizam em especificidades comportamentais, também podem acarretar impactos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, as crianças mais tímidas, muitas vezes, deixam de participar de situações didáticas que demandam exposição no grupo. Os estudantes mais autoconfiantes e extrovertidos, muitas vezes, recebem mais atenção e valorização na escola. Esse fenômeno, nem sempre consciente por parte dos docentes, foi descrito e analisado por Ferreira (2013), ao analisar as interações em sala de aula em situações de produção coletiva de textos. Uma das conclusões do estudo foi que:

Nem todos os alunos apresentavam sugestões na produção coletiva do texto nas duas aulas. Isso se deu devido: i) às professoras terem monopolizado o tempo em alguns episódios; ii) a professora ter privilegiado uns e não outros alunos; iii) alguns alunos serem tímidos e por isso não falarem em público com facilidade.; iv) alguns alunos não dominarem a estrutura e a função dos gêneros textuais propostos (FERREIRA, 2013, p. 201).

Na discussão sobre os dados, Ferreira (2013, p. 208) complementa que “Nem todas as crianças eram igualmente ouvidas e a disputa pelo direito a voz favorecia os alunos menos tímidos e que tinham mais facilidade para sugerir trechos a serem escritos”. Na entrevista feita com uma das professoras, essa questão foi explicitada:

Professora 1: A timidez, a questão de... as vezes até a gente não ouve no meio de tanta gente falando, né? Como eu disse a você, nem todos a gente consegue (se referindo a não conseguir ouvir todos os alunos). Muitos são tímidos. Por mais que você chame alguns, eles ficam calados... então na grande maioria eles querem falar, mas os outros não deixam, não permitem. Só querem falar. E como eles falam muito, aqueles... principalmente aqueles que se destacam mais na sala, eles não deixam os outros falar, não permitem, não dão oportunidade (FERREIRA, 2013, p. 220).

Em vários trechos do trabalho, esse traço de algumas crianças é referenciado como um dos fatores que dificulta a participação delas em sala de aula. Também é afirmado que as docentes observadas, além de não terem estratégias para equilibrar mais o tempo de fala das crianças, frequentemente solicitavam a colaboração das crianças mais extrovertidas. Os traços de personalidade, portanto, impactam a dinâmica e a participação das crianças em sala de aula e, como tem sido observado nesta pesquisa, não geram estratégias intencionais para possibilitar um ensino mais equitativo,

A distribuição do tempo de fala em sala de aula e as atitudes que reforçam a autoimagem negativa de algumas crianças por elas próprias e seus colegas não foram analisadas nesta pesquisa aqui relatada. O nosso foco recaiu sobre as estratégias que indicaram intencionalidades pedagógicas para lidar positivamente com este tipo de heterogeneidade, como incentivar algumas crianças a participar mais, ou agrupar os estudantes considerando tais características, ou mesmo discutir sobre esse fenômeno. Tais estratégias não foram identificadas.

Apenas duas professoras, de maneira muito pontual, criaram estratégias para lidar com aspectos ligados aos traços de personalidade das crianças. Uma das estratégias foi discutir sobre os significados de palavras que denotam traços de personalidade. No entanto, a atividade focou mais nos sentidos das palavras do que na discussão das relações entre essas características e as interações entre os estudantes, apesar de a docente ter dito que cada pessoa é diferente das outras:

P3

O estagiário faz a leitura deleite do livro: *O Pavão e a Águia*. Depois, ele faz a retomada da história com os estudantes e a professora também intervém.

Condução:

Após a leitura realizada pelo estagiário, a docente destaca algumas palavras da história e pergunta se os estudantes sabem o significado. Em seguida, ela acrescenta outras palavras às do livro e pede que os estudantes procurem, no dicionário, se essas palavras têm a ver com características pessoais.

P: Então, vejam mesmo. Nós, cada um de nós, temos nosso jeito. Nem gêmeas são iguais. São iguais fisicamente, e olhe lá, tem coisas que a gente

ainda sabe quem é um e quem é outro. Irmãos gêmeos mesmo, está... mesmo gêmeos, eles têm algumas coisas que são diferentes uma da outra. Ninguém é igual a ninguém. Por isso que devemos ser humildes. E o que é uma pessoa humilde?

Es 1: Ser bom, tia.

P: Sabe o que é uma pessoa humilde?

Es 2: Uma pessoa boazinha.

Es 3: Humilde, uma pessoa pobre.

P: Quem sabe o que é uma pessoa hostil?

Es 4: Amostrada!

P: Uma pessoa orgulhosa?

Es 4: Amostrada.

P: E uma pessoa orgulhosa?

P: Vamos lá! Vamos procurar no dicionário. Vamos pesquisar no dicionário o que significa... o significado dessas palavras.

Es 1: Me dá o dicionário, Júnior.

P: Nós vamos pesquisar o que é pessoa humilde, o que é uma pessoa hostil, invejosa.

Outra estratégia identificada foi a de considerar traços de personalidade para o agrupamento das crianças em sala de aula. No caso da professora 4, ela distribuiu para as crianças um exemplar do livro *Os três porquinhos*, para que pudessem acompanhar a leitura. No entanto, não tinha livros suficientes, de modo que cada criança ficasse com um. Por isso, a professora juntou as crianças em duplas. A estratégia que ela utilizou para a formação das duplas foi deixar as crianças que mais conversam separadas.

A estratégia de separar as crianças mais falantes é comum em situações de sala de aula, para diminuir as conversas paralelas, que muitas vezes atrapalham a participação das outras crianças na atividade. No entanto, não é uma estratégia suficiente para lidar com essa questão.

Os dados encontrados evidenciam que, nas turmas observadas, os traços de personalidade das crianças não são tomados como aspectos a serem considerados intencionalmente na organização do trabalho pedagógico. Também não foi tomado como objeto de reflexão o fato de alguns traços de personalidade, como timidez ou insegurança, serem foco de discriminação. A consideração dessas diferenças é fundamental para se garantir boas condições de aprendizagem, mas os dados evidenciaram que elas têm sido negligenciadas no cotidiano da sala de aula.

#### 4.4 Experiências e trajetórias individuais

O reconhecimento de que as experiências e trajetórias individuais têm semelhanças com as experiências coletivas, decorrentes do pertencimento aos grupos sociais, tais como os de natureza étnica, regional, de orientação sexual, de gênero, dentre outras, não minimiza o papel que as singularidades da história de cada um tem sobre os modos de interagir nos diferentes espaços sociais, como a escola. Gabriel sintetiza, em relação a tal questão, que:

Cada criança inicia o seu percurso escolar de forma diferente, não tendo o mesmo ponto de partida, nem as mesmas aquisições e experiências de vida, que são a base de todo um trajecto escolar que se quer desenvolver (GABRIEL, 2007, p. 146).

Desse modo, focamos, neste tópico, as singularidades das trajetórias individuais, sem desconsiderarmos que elas sofrem impactos dos fatores sociais que, de diferentes modos, determinam possibilidades de ser e estar na sociedade. Essa categoria, portanto, diz respeito à importância de os estudantes se conhecerem, reconhecerem-se nas histórias e modos de vida de seus colegas, e identificarem as peculiaridades de suas próprias trajetórias. Também diz respeito à importância de os professores entenderem as singularidades, os desejos, as necessidades e os limites de cada um a partir de suas histórias e, a partir desse conhecimento, planejar e desenvolver atividades que valorizem essas histórias, os conhecimentos prévios gerados nas vivências dos estudantes, favorecendo o aumento da autoestima e motivando os estudantes a participar das situações didáticas.

Apesar da importância dessas estratégias, nas aulas observadas não foram identificados momentos em que as trajetórias de vida dos estudantes fossem objeto de atenção. Foi identificada apenas uma situação, na sala da professora 9, em que uma criança relatou uma experiência familiar. Nesse dia, a professora escreveu no quadro um texto sobre alimentos de origem animal – vegetal – mineral. Depois, começou a explorar o assunto, utilizando exemplos de cada tipo. Uma criança, então, fez uma intervenção evidenciando conhecimento de vivência e trajetória do campo: “Meu pai coloca sal no pé de coco pra segurar o coco”. Essa nova informação que o aluno trouxe promoveu a troca de conhecimentos tanto para a professora, quanto para os colegas acerca dessa prática. Esse momento implicou não apenas em ampliação de conhecimentos, como também na valorização da experiência relatada, fortalecendo vínculos.

A experiência relatada foi muito pontual e ainda assim gerou bons resultados, evidenciando a importância de buscar resgatar em sala de aula os saberes e histórias das crianças. No entanto, como foi dito, não foram encontrados outros momentos em que esse tipo de intervenção tenha acontecido.

## 4.5 Valores individuais e familiares

Os valores individuais e familiares dizem respeito às peculiaridades relativas aos modos de representar a sociedade, a natureza. Martins e Sant'Anna, a partir das proposições de Schwartz (2006), afirmam que:

Com base nos estudos de Rokeach, Schwartz (1992, p. 1) conceitua os valores como sendo “o critério que as pessoas usam para selecionar e justificar ações e para avaliar pessoas, incluindo a si mesmo, e eventos” [...].

A teoria de valores de Schwartz (1992) tem seis características principais que servem para apresentar o significado de valores nas nossas vidas. São elas:

- a) Valores são crenças ligadas aos sentimentos: estão diretamente relacionados aos nossos sentimentos quando os valores são acionados;
- b) valores referem-se a objetivos desejados que motivam a ação;
- c) valores transcendem situações específicas. Por exemplo, valores como honestidade podem ser acionados diante de qualquer situação ou momento de vida;
- d) valores servem como padrão ou critério para tomada de decisão;
- e) valores são ordenados por grau de importância (MARTINS, SANT'ANNA, 2014, p. 230).

Essa concepção de valores explicita aspectos fundamentais para a abordagem do tema: relação com sentimentos, emoções, motivação, parâmetros de avaliação. No entanto, ao tratarmos de valores, precisamos, sem dúvida, considerar que estamos no âmbito do social, do que é construído como eticamente aceitável ou não; tem relação com variados pertencimentos identitários, como, por exemplo, classe social e religião, que são abordados em outro capítulo desta obra. No entanto, em cada família podem ser desenvolvidos alguns comportamentos mais valorizados que outros, modos de pensar e se comportar mais típicos.

Essas peculiaridades familiares imprimem na crianças certos modos de reagir à escola e às outras esferas sociais de interação. Implicam muitas vezes em vivências mais intensas em determinados espaços ou com determinados objetos culturais. Por exemplo, há peculiaridades no modo como diferentes famílias interagem com a escola, mesmo sendo elas de uma mesma classe social. Os valores atribuídos ao processo de escolarização, embora tenham marcas das identidades sociais e dos modos como a sociedade representa essa instituição, também têm marcas dos modos como as famílias, em decorrência de suas trajetórias, lidam com ela.

Também existem relações entre valores e relações de gênero que impactam os comportamentos dos estudantes na escola, como maior exigência de disciplina

entre as meninas do que entre os meninos. Novamente, estamos diante de um tipo de heterogeneidade social, no entanto, em cada família são desenvolvidas normas singulares que implicam em maior ou menor imposição de regras sociais.

Em todos esses casos, um dos modos de lidar com essa heterogeneidade é incentivar que os estudantes contem suas histórias, assim como propor leitura e discussão de textos que suscitem debates sobre valores sociais ou mesmo mediar os conflitos respeitando e problematizando valores individuais, quando necessário. Apesar da importância desse tipo de heterogeneidade, nesta pesquisa, não foi localizado nenhum momento em que esse tipo de heterogeneidade tenha sido objeto de atenção.

#### **4.6 Tipos de interesses**

A abordagem dos interesses de cada estudante aparece mais recorrentemente em discussões sobre a necessidade de selecionar os temas a serem discutidos, os textos a serem lidos por e para as crianças, assim como para escolher os tipos de atividade que vão motivar mais os estudantes. Também aparece em discussões sobre a diversificação de atividades, como foi apontado por Mainardes:

Diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos e interesses de cada aluno. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam aprender. O ensino diferenciado é: rigoroso, relevante, flexível e variado e complexo (HEACOX, 2006, p. 10). (MAINARDES, 2007, p. 6).

Em todos esses casos, considera-se que a motivação para estar na escola tem muita relação com os interesses, com o que as crianças gostam de fazer. Algumas crianças preferem determinadas brincadeiras, diferentes das que são preferidas pelos seus colegas; preferem determinados livrinhos; fazer determinadas atividades. Cada estudante tem um conjunto de preferências que difere do de outros estudantes, apesar de algumas identidades entre elas. Em sala de aula, conhecer as preferências da turma é fundamental para a escolha dos tipos de atividades, temas dos textos a serem lidos, brincadeiras a serem propostas, mas é necessário também conhecer as preferências individuais e adaptar as situações considerando-as.

Nas aulas observadas não foram encontrados indícios de que tal tipo de heterogeneidade tenha sido orientado no planejamento e vivência das situações didáticas.

## 5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi anunciado anteriormente, neste capítulo buscamos analisar a prática de ensino de nove professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando investigar algumas estratégias que utilizam para lidar com algumas diferenças individuais entre os estudantes. Esclarecemos que nosso pressuposto fundamental é que as diferenças individuais decorrem do conjunto de identidades sociais que cada ser é portador, assim como dos percursos peculiares de vida, dos processos interativos vivenciados desde o nascimento, assim como de fatores de ordem genética.

Diferentes tipos de diferenças individuais foram abordadas: Ritmos de aprendizagem; Traços de personalidade; Experiências e trajetórias individuais; Valores individuais e familiares; Características físicas e Tipos de interesses. Algumas estratégias, também relevantes para lidar com as diferenças individuais, tais como avaliação de aprendizagem, agrupamento dos estudantes, diversificação de atividades, mediação diferenciada foram abordadas em outros capítulos dessa obra.

Dentre os tipos de heterogeneidade analisados, os dados evidenciaram que há maior frequência de situações em que transparecem as intencionalidades para lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem (nove aulas) e características físicas (sete aulas). Os traços de personalidade, experiências/trajetórias individuais só foram considerados nos planejamentos uma ou duas vezes. Os valores individuais e tipos de interesses das crianças não foram contemplados.

Em relação aos níveis de aprendizagem, cinco formas principais de ocorrência foram identificadas: (1) propor uma mesma atividade a ser realizada individualmente, por todos, cada um em seu próprio ritmo, e circular na sala, auxiliando os estudantes individualmente; (2) propor uma mesma atividade a ser realizada individualmente, por todos, cada um em seu próprio ritmo, e auxiliar alguns estudantes separadamente, em uma banca perto da mesa da docente; (3) deixar a turma fazendo uma atividade proposta no quadro e realizar uma atividade diferente para um estudante; (4) realizar uma atividade com toda turma, cada um no seu ritmo, destinando tempo extra para os que não concluírem; (5) recomendar que as crianças respeitem o tempo de cada coleguinha. Destacamos, no entanto, que em todas as turmas foram identificadas situações em que o tempo foi uniformizado, sem que houvesse estratégias para lidar com as crianças que não conseguiam realizar a atividade no tempo previsto, assim como modos de mediação que não favoreciam as aprendizagens.

A categoria características físicas, diferentemente do que ocorreu com a heterogeneidade de ritmo de aprendizagem, não foi abordada de modo mais direto pelas professoras, embora seja um tipo de heterogeneidade que gera muitas situações de *bullying*

na escola, assim como sofrimento e angústia aos que se distanciam dos padrões sociais de beleza. É também um tipo de heterogeneidade que tem relação com heterogeneidades sociais, como as étnico-raciais e regionais. Neste estudo, os raros momentos em que as diferenças físicas foram tratadas não agregaram reflexões sobre questões étnicas ou regionais. As discriminações decorrentes da aparência física, portanto, foram tratadas de modo genérico, sem focar nos elementos que tensionam as relações sociais dentro e fora da escola.

Os traços de personalidade dos estudantes também foram pouco considerados nas situações didáticas observadas. Não foram observadas situações em que as docentes tentassem equilibrar o tempo de fala das crianças e nem estratégias para fortalecer a autoimagem positiva delas. Apenas duas professoras, de maneira muito pontual, criaram estratégias para lidar com aspectos ligados aos traços de personalidade das crianças: (1) discutir sobre os significados de palavras que denotam traços de personalidade; (2) considerar os traços de personalidade nos agrupamentos em sala de aula. Nenhuma das duas situações favoreceu a reflexão sobre o tema.

As experiências e trajetórias individuais foram discutidas neste capítulo, sem desconsiderarmos que elas sofrem impactos dos fatores sociais que, de diferentes modos, determinam possibilidades de ser e estar na sociedade. Buscamos identificar situações em que os estudantes pudessem se conhecer, reconhecer-se nas histórias e modos de vida de seus colegas, e identificar as peculiaridades de suas próprias trajetórias. Discutimos sobre a importância de os professores entenderem as singularidades, os desejos, as necessidades e os limites de cada um a partir de suas histórias e, a partir desse conhecimento, planejar e desenvolver atividades que valorizem essas histórias, os conhecimentos prévios gerados nas vivências dos estudantes, favorecendo o aumento da autoestima e motivando os alunos a participar das situações didáticas. Nos dados analisados, não foram identificados momentos em que as trajetórias de vida dos estudantes fossem objeto de atenção. Foi identificada apenas uma situação em que uma criança relatou uma experiência familiar, tendo esse relato sido elemento de enriquecimento da situação didática.

A categoria “valores individuais e familiares” foi tratada a partir das discussões acerca das peculiaridades relativas aos modos de representar a sociedade, a natureza de cada estudante e suas famílias. Foi discutido que os valores têm relação com sentimentos, emoções, motivação, parâmetros de avaliação e, assim, como aspectos relativos às interações em diferentes grupos sociais. Como foi dito, nesta pesquisa, não foi localizado nenhum momento em que esse tipo de heterogeneidade tenha sido objeto de atenção.

A última categoria, “tipos de interesses”, também não foi identificada nas ações das docentes.

Em síntese, os dados dessa pesquisa evidenciaram que diferentes aspectos relativos às heterogeneidades individuais foram considerados de modo insuficiente nos eventos observados na escola. Desse modo, consideramos fundamental problematizar a importância de ampliação das ações de formação de professores com foco neste tema, para garantir maior equidade no atendimento escolar dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem fronteiras, 2011, v.11, n.2, jul./dez., p. 240-255.

FERREIRA, Vinicius Varella. **A construção da autoria em situações de produção coletiva de textos na escola.** Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2013.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2012. 4ª edição.

GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola.** O Caso dos Alunos de Etnia Cigana. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, 2007.

HEACOX, D. **Diferenciação Curricular na Sala de Aula:** Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Lisboa: Porto Editora, 2006.

LEAL, Telma Feraz. SÁ, Carolina Figueiredo. SILVA, Elaine Cristina Nascimento da Silva. (Org.) **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista.** v. 3. Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MAINARDES, Jefferson. Avaliação da aprendizagem na Alfabetização. CRUZ, Magna do Carmo Silva, BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa. **Ciclo de palestras:** volume 1 / [organizadoras]. Recife: Editora UFPE, 2016.

MAINARDES, Jefferson. **Projeto Diferenciação:** criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em [http://www.researchgate/publication/282157643\\_Projeto\\_diferenciacao\\_criando-classes-mais\\_igualitarias\\_por\\_meio\\_do\\_trabalho+diversificado\\_2007](http://www.researchgate/publication/282157643_Projeto_diferenciacao_criando-classes-mais_igualitarias_por_meio_do_trabalho+diversificado_2007). Acesso em: 16 ago. 2022.

MARTINS, Saulo Henrique Brito; SANT'ANNA, Anderson de Souza Sant'Anna. Valores individuais e comprometimento organizacional: um estudo com o corpo docente de instituição de ensino superior. **Revista GUAL,** Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 227-246, set. 2014.

RAMOS, Ellayne Pereira Ramos. **Bullying Gordofóbico na Escola:** Questões de Enfrentamento, Questões de Negligência. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019. 81 f.

SÁ, Carolina Ferreira de. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2015.

SCHWARTZ, S. H. A theory of cultural value orientations: explications and applications. **Comparative Sociology**, 5(2-3), 137-182, 2006.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. (ed.). **Advances in experimental social psychology**. 25, 1-65. New York: Academic Press, 1992.

SILVA, Kátia V. das N. G.. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE. 2016.

SILVA, Máisa Alves; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Como os livros didáticos de alfabetização contemplam os diferentes percursos de aprendizagem? **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 3, n. 2, p. 119-132, 2015.

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Caruaru: o autor, 2014. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

TEIXEIRA, Andreza Ramos. **O tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2015. 49 p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília- UnB.